

ZFRK RDSR

Zeitschrift für Religionskunde
Forschung – Didaktik – Unterricht

**Revue de didactique
des sciences des religions**
Recherche – didactique – enseignement

Nummer 5

Hochschuldidaktik
in der Religionswissenschaft / 2017

In dieser Ausgabe / Dans ce numéro

Einführung / Introduction

I. Laack, M. Radermacher & S. Weiß – Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft. Eine Einleitung zum Themenheft

Didaktik / Didactique

K. Frank & H. Coste – Religionswissenschaft als Grundlagenstudium. Skizze eines empiriebasierten Kompetenz- und Ausbildungsmodells

Unterricht / Enseignement

A. Kirsch – Zugänge zur Religionsgeschichte Europas. Ein Beitrag aus der didaktischen Praxis zur Konzeptualisierung religionsgeschichtlicher Einführungsveranstaltungen

B. Lange – Klassiker der Religionswissenschaft modern konzipiert. Eine Alternative zu einem Referat-basierten Seminaraufbau

A.-K. Schröder – Besser selber lernen. Selbstgesteuertes Lernen in religionswissenschaftlichen „Referateseminaren“ am Beispiel der „Einführung in die Religionspsychologie“

A. Neumaier – Forschendes Lernen in der Religionswissenschaft. Ein Erfahrungsbericht

D. Okropiridze – Die semiotische Filmanalyse als didaktisches Werkzeug für die Religionswissenschaft

Impressum / Impressum

Herausgegeben von der Gesellschaft für Religionskunde
Editée par la Société pour la didactique des sciences des religions

Redaktion / Comité de rédaction

Dr. phil. Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Freiburg
Dr. phil. Philippe Bornet, Université de Lausanne
Dr. phil. Séverine Desponds, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Dr. phil. Nicole Durisch Gauthier, Haute école pédagogique du canton de Vaud
Dr. phil. Katharina Frank, Universität Zürich

Beirat / Comité scientifique

Prof. Dr. Martin Baumann, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Luzern
Prof. hon. Dr. Philippe Borgeaud, Unité d'histoire des religions, Université de Genève
Prof. Dr. Philippe Hertig, UER Didactiques des sciences humaines et sociales, HEP Vaud
Prof. Dr. Oliver Krüger, Religionswissenschaft, Universität Freiburg
Prof. Dr. Markus Kübler, Fachbereichsleitung Mensch und Umwelt, Pädagogische Hochschule Schaffhausen
Prof. Dr. Dorothea Lüddeckens, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich
Prof. Dr. Jürgen Mohn, Fachbereich Religionswissenschaft, Universität Basel
Prof. Dr. Jens Schlieter, Institut für Religionswissenschaft, Universität Bern
Prof. Dr. Jörg Stolz, Institut de sciences sociales des religions contemporaines (ISSRC-ORS), Université de Lausanne
Prof. Dr. Christoph Uehlinger, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich
Prof. Dr. Markus Wilhelm, Institut für Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft, Pädagogische Hochschule Luzern

Lektoratskomitee / Comité de lecture

Prof. Dr. Wanda Alberts, Leibniz Universität Hannover
Prof. Dr. Martin Baumann, Universität Luzern
Dr. Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Fribourg
Prof. Dr. Dorothea Lüddeckens, Universität Zürich
Prof. Dr. Jürgen Mohn, Universität Basel
Prof. Dr. Jens Schlieter, Universität Bern
Lic. phil. Gerhild Tesak, Universität Basel
Prof. Dr. Christoph Uehlinger, Universität Zürich

Wissenschaftlicher Mitarbeiter / Collaborateur scientifique

Adriano Montefusco, Lehrstuhl für Religionswissenschaft, Universität Freiburg (Layout, Website)

Sekretariat / Secrétariat

Gesellschaft für Religionskunde / *Société pour la didactique des sciences des religions*
Dr. Petra Bleisch
Pädagogische Hochschule Freiburg / *Haute Ecole pédagogique*
Murtengasse / *Rue de Morat 36*
1700 Freiburg / *1700 Fribourg*
info@religionskunde.ch

Abonnements

Bei der Gesellschaft für Religionskunde unter www.zfrk-rdsr.ch gratis zu beziehen
S'adresser à la Société pour la didactique des sciences des religions: www.zfrk-rdsr.ch

Internet

www.religionskunde.ch
www.zfrk-rdsr.ch
ISSN 2297-6469

Dank / Remerciements

Die fünfte Nummer der Zeitschrift für Religionskunde wurde mit grosszügiger Unterstützung der Pädagogischen Hochschule des Kantons Freiburg und der Schweizerischen Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR) publiziert.

Ce numéro 5 de la Revue de didactique des sciences des religions paraît grâce au soutien généreux de la Haute école pédagogique de Fribourg et de la Société suisse pour la sciences des religions (SSSR).

Mitgliedschaft Kofadis / Adhésion Cofadis

Der Verein ‚Gesellschaft für Religionskunde‘ ist Mitglied der Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (Kofadis).
L'association « Société pour la didactique des sciences des religions » est membre de la Conférence fédérale des didactiques des disciplines en Suisse (Cofadis).

Profil der Zeitschrift

Die Zeitschrift für Religionskunde ist eine religionswissenschaftliche, religionskundlich-fachdidaktische und unterrichtspraktische Zeitschrift. Sie richtet sich sowohl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit dem Thema „Religion im schulischen Kontext“ befassen, als auch an Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Lehrpersonen, die an einem religionskundlichen Unterricht interessiert sind.

Sie erscheint in der Regel zweimal jährlich. Die Zeitschrift ist auf die Schulen der Schweiz (Volksschulen und Gymnasien) ausgerichtet und erscheint in französischer und deutscher Sprache mit englischen Zusammenfassungen. Die Beiträge sollen auch in anderen europäischen Ländern von Interesse sein.

Artikelgewinnung und -prüfung

Die Artikel können jederzeit bei der Gesellschaft für Religionskunde eingereicht werden. Die Redaktion entscheidet über die Aufnahme eines Artikels und dessen Erscheinungsdatum. Falls das Heft einem speziellen Thema gewidmet ist, zeichnen sich jeweils ein bis zwei Personen dafür verantwortlich. Das Thema wird ein Jahr im Voraus zur Einwerbung von Abstracts und fertigen Manuskripten angekündigt oder das Themenheft geht aus einer Tagung hervor. Sämtliche eingereichten Beiträge in den Rubriken Forschung und Didaktik werden im Peer-Review-Verfahren begutachtet.

Les articles peuvent être soumis à tout moment au Secrétariat de la Société pour la didactique des sciences des religions. Le comité de rédaction, soutenu par un comité de lecture, évalue les articles et décide, le cas échéant, de leur date de parution. Les numéros thématiques sont sous la responsabilité d'une ou de deux personnes. Il peut s'agir d'actes de colloques ou d'un thème proposé au minimum un an à l'avance. Tous les articles des rubriques Recherche et Didactique font l'objet d'une double évaluation (peer-review).

Profil de la revue

La Revue de didactique des sciences des religions est dédiée à l'enseignement des faits religieux dans une perspective de sciences humaines et sociales. Soucieuse de créer une interactivité entre réflexions et pratiques, elle s'adresse aux chercheuses et chercheurs travaillant dans le domaine des « religions à l'école », aux didacticiennes et didacticiens de la branche ainsi qu'aux enseignantes et enseignants s'intéressant à la discipline. Elle paraît en principe deux fois par an. Ayant pour objet principalement le contexte scolaire suisse, la Revue propose des articles en français et en allemand, accompagnés de résumés en anglais. La Revue est aussi ouverte aux contributions provenant d'autres pays.

La requête et l'examen des articles



Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft

Themenheft

Gastredaktion dieser thematischen Nummer: Dr. Isabel Laack (Universität Heidelberg),
Dr. Martin Radermacher (Ruhr-Universität Bochum), Dr. Sabrina Weiß (Universität Leipzig)

Index

Einführung / Introduction

Isabel Laack, Martin Radermacher und Sabrina Weiß – Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft. Eine Einleitung zum Themenheft 7

Didaktik / Didactique

Katharina Frank und H  l  ne Coste – Religionswissenschaft als Grundlagenstudium. Skizze eines empiriebasierten Kompetenz- und Ausbildungsmodells 22

Unterricht / Enseignement

Anja Kirsch – Zug  nge zur Religionsgeschichte Europas. Ein Beitrag aus der didaktischen Praxis zur Konzeptualisierung religionsgeschichtlicher Einf  hrungsveranstaltungen 41

Bernhard Lange – Klassiker der Religionswissenschaft modern konzipiert. Eine Alternative zu einem Referat-basierten Seminar Aufbau 54

Anna-Konstanze Schr  der – Besser selber lernen. Selbstgesteuertes Lernen in religionswissenschaftlichen „Referateseminaren“ am Beispiel der „Einf  hrung in die Religionspsychologie“ 71

Anna Neumaier – Forschendes Lernen in der Religionswissenschaft. Ein Erfahrungsbericht 91

Dimitry Okropiridze – Die semiotische Filmanalyse als didaktisches Werkzeug f  r die Religionswissenschaft 104

Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft. Eine Einleitung zum Themenheft

Isabel Laack, Martin Radermacher und Sabrina Weiß

Wenngleich sich jede/-r lehrende Religionswissenschaftler/-in in der einen oder anderen Form mit Fragen der Didaktik auseinandersetzt, so befindet sich die schriftliche Reflexion hochschuldidaktischer Fragen in der Religionswissenschaft noch in ihren Anfängen. An dieser Stelle setzt das Themenheft an und will den Austausch über diese Fragen in der deutschsprachigen Fachgemeinschaft voranbringen. Das Editorial des Themenhefts ordnet die Fragestellung in den Kontext der gegenwärtigen Debatte um die weit greifenden Veränderungen in der europäischen Hochschullandschaft in den letzten Jahrzehnten ein und leistet einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zur Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft. Die Ansätze der einzelnen Artikel des Themenheftes und die in ihnen genannten didaktischen Konzepte werden kurz skizziert. Darüber hinaus werden weitere Aspekte des Themenfeldes vorgestellt, die den Herausgeber/-innen besonders relevant für die zukünftige Reflexion und Umsetzung hochschuldidaktischer Ansätze in der Religionswissenschaft scheinen.

Résumé

Bien que chaque spécialiste en sciences des religions amené-e à enseigner en vienne à se confronter à des questions de didactique, la recherche portant sur des problèmes de didactique dans le cadre de l'enseignement supérieur en sciences des religions en est à ses débuts. Ce livret thématique vise précisément à promouvoir les échanges concernant ces questions au sein de la communauté concernée. L'éditorial de ce numéro situe les questions dans le contexte du débat actuel sur les changements profonds que l'enseignement supérieur européen a vécu lors de la dernière décennie. Il fournit en outre un aperçu de la recherche actuelle sur la didactique des sciences des religions dans l'enseignement supérieur. Les approches des différents articles présentés dans ce livret thématique et les concepts didactiques qui y sont mentionnés sont brièvement décrits. Finalement, les éditeurs et éditrices présentent des éléments jugés pertinents en vue d'une réflexion ultérieure et pour la mise en pratique de ces approches didactiques.

Summary

While every scholar of religion faces pedagogical questions in the course of her or his teaching, the formal reflection of university-level didactics in the academic study of religion is still in its early stages. The present special issue aims at promoting the reflection on this theme and stimulating further discussions of didactics within the specialist community. This introduction contextualises the subject within the debate about the far-reaching changes European universities have undergone in the last decades and outlines the state of research within the academic study of religion. It introduces the approaches of the individual articles and briefly sketches the didactical concepts mentioned within them. Finally, it indicates further aspects of the subject field that the editors consider relevant for the future reflection and implementation of didactical concepts within the discipline.

1 Thematische Einführung

Während die theoretische Reflexion und praktische Umsetzung der Lehramtsausbildung für Religionswissenschaftler/-innen seit vielen Jahren voranschreitet, vollzieht sich die fachinterne Auseinandersetzung mit Fragen der Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Raum eher punktuell an den einzelnen religionswissenschaftlichen Standorten sowie auf nationalen und internationalen Fachkonferenzen. Obwohl hochschuldidaktische Schulungen inzwischen zum Basisprogramm von universitären Abteilungen für Fort- und Weiterbildungen akademischer Mitarbeiter/-innen gehören und zunehmend auch von Religionswissenschaftler/-innen genutzt werden, werden ihre Notwendigkeit und Nützlichkeit vielerorts noch debattiert. Mit diesem Themenheft in der *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions* möchten wir hochschuldidaktischen Diskussionen in der Religionswissenschaft Raum geben und fast 20 Jahre nach Beginn der Bologna-Reform Perspektiven aufzeigen und Weiterentwicklungen anstossen.

In den letzten Jahren und Jahrzehnten haben sich im deutschsprachigen Raum sowie auch in anderen europäischen Ländern die gesellschaftlichen Vorstellungen zur Funktion und idealen Struktur der Hochschulen grundlegend verändert. Ein Wandel lässt sich vor allem bezüglich der folgenden Themen ausmachen: der Finanzierung der Universitäten und ihrer Ori-

entierung am Markt; dem umstrittenen Politikum der Einführung (und z. T. wieder Abschaffung) von Studiengebühren; der allgemeinen Verhältnisbestimmung von Forschung und Lehre an Bildungseinrichtungen (v.a. im deutschsprachigen Raum) sowie der kontroversen Diskussion über Exzellenzförderung einzelner Spitzenuniversitäten und die Aufgabenteilung zwischen verschiedenen Universitäten als primäre Forschungs- oder Lehrinstitutionen. Diese gesellschaftlichen Debatten stehen einerseits im Zusammenhang mit strukturellen Veränderungen in der Bildungslandschaft. So ist z. B. die Zahl der Maturand/-innen und Studienbewerber/-innen innerhalb der einzelnen Jahrgänge im Vergleich zu früheren Jahrzehnten deutlich gestiegen. Gleichzeitig wurden die Formen der Studiengänge gemäss der Vorgaben durch die europäische Bologna-Reform grundlegend überarbeitet.

Andererseits scheint all diesen Prozessen ein radikaler bildungspolitischer Wandel zugrunde zu liegen, der seit der Einführung der Bologna-Reform zunehmend auf eine Ökonomisierung der Bildung abzielt – ein Wandel, der nicht ohne Kritik einhergeht.¹ Ein Aspekt des Wandels, der längst heilsversprechend Einzug in die curricularen Strukturen der Universitäten und zugleich in die Sprache im Lehralltag gefunden hat (so auch in den Beiträgen dieses Sonderheftes und in Publikationen der Herausgeber/-innen), ist die Rede von der Kompetenzorientierung. Der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann wird in diesem Zusammenhang zitiert, aktuelle Bildungsprozesse hätten nicht mehr die Bildung, sondern den umfassend kompetent gewordene[n] Menschen zum Ziel (in Bethke, 2017). Eine kritische öffentliche Reflexion dieser Veränderungen im Bereich des Menschenbildes und dem Stellenwert eines nach Wissen strebenden Menschen sowie der Konsequenzen, die sich daraus für die universitäre Lehre und die Zusammenarbeit im akademischen Betrieb ergeben, bleibt ein Randphänomen. Dies muss vor allem deshalb verwundern, weil doch insbesondere den Sozial- und Geisteswissenschaften die Fähigkeit zugesprochen wird, Mechanismen von Semantik und Sozialstruktur aufzudecken, und eine entsprechende Selbstreflexion an vielen Standorten zu erwarten wäre. Wird die Bologna-Reform in erster Linie als neoliberale Bildungsreform verstanden, könnte an dieser Stelle bereits wenige Jahre nach ihrer Einführung konstatiert werden, dass sich die entsprechenden politischen Interessen erfolgreich durchgesetzt haben. Was dies für eine unabhängige und freie Forschung und Lehre bedeutet, bleibt nach wie vor eine der dringlichsten Fragen für die zukünftige Entwicklung der Hochschulen.

Ein zweiter Aspekt des bildungspolitischen Wandels betrifft die Hinwendung zu einer universitären Anwendungsorientierung; Wissenserwerb und die Schaffung neuen Wissens trete zugunsten des Kriteriums der Anwendbarkeit zurück (Bethke, 2017). Eine zu diskutierende Konsequenz dieses Wandels ist die sinkende Relevanz fachlicher Anteile in der universitären Lehre. So beobachtet die religionswissenschaftliche Fachgemeinschaft beispielsweise den Rückgang des Interesses von Studierenden an religionsgeschichtlichen Fragestellungen zum aussereuropäischen Kontext sowie sich verschlechternde Rahmenbedingungen für den Erwerb entsprechend notwendiger Sprachkenntnisse. Eine zu überprüfende These wäre, dass die oben genannten Veränderungen und die heutigen curricularen Strukturen einen intensiven Wissenserwerb zugunsten einer verflachten Kompetenzorientierung erschweren. Welche langfristigen Folgen für die akademische Disziplin Religionswissenschaft dies mit sich brächte, müsste weiter beobachtet werden. So stellen sich folgende Fragen: Wie hat sich die religionswissenschaftliche Lehre seit der Bologna-Reform verändert und wie soll sie sich zukünftig entwickeln? Welche Kompetenzen werden dementsprechend die Nachwuchs-Wissenschaftler/-innen vorweisen können, die in 20 Jahren religionswissenschaftliche Lehrstühle besetzen? Welche Forschungsschwerpunkte und Vorstellungen von universitärer Lehre werden sie verfolgen? Wenngleich diese Fragen in diesem Sonderheft nicht beantwortet werden können, so waren sie doch Anstoss für den diesem Heft vorangegangenen *Call for Papers* und unseren Wunsch, ins Gespräch zu kommen, wie wir an religionswissenschaftlichen Standorten im deutschsprachigen Raum lehren wollen. So wollen wir Herausgeber/-innen dazu anregen, diese Debatte innerhalb des Faches in den kommenden Jahren weiter zu führen. Dabei gilt es, nicht auf der Ebene der Selbstreflexion zu verweilen, sondern idealerweise eine Position zu entwickeln, die zur Stärkung unserer Fachidentität beiträgt.

Ganz konkret sollte die Anwendung spezifischer didaktischer Methoden unmittelbar von diesen strukturellen Veränderungen und gesellschaftlichen Debatten beeinflusst werden. Die öffentliche kritische Reflexion didaktischer Methoden ist jedoch bisher primär für den Bereich der Pädagogik an den Schulen im Primär- und Sekundärbereich sichtbar, deren Positionen auf der einen Seite mehr Disziplin und Struktur, auf der anderen Seite mehr Freiheit und individuelle Förderung fordern. Ähnlich wie für Schulabgänger/-innen haben sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Aufgaben auch für Universitätsabsolvent/-innen fundamental geändert. Sie betreten eine Berufswelt, die geprägt ist von einer zunehmend globalisierten Informationsgesellschaft, mit von Krisen geschüttelten wirtschaftlichen Systemen, Herausforderungen wie Umweltverschmutzung, religiös und politisch motiviertem Terror und Krieg, vielfältigen Migrationsbewegungen und deren Folgen sowie der Zunahme einer rechtsnationalen Politik in vielen europäischen Ländern. Damit ändern sich auch die beruflichen Anforderungen und Aussichten an die Studienabsolvent/-innen.

Da sich die universitäre religionswissenschaftliche Lehre in weiten Teilen noch primär am Ausbildungsziel einer akademischen Laufbahn orientiert, ist es vor diesem Hintergrund dringend notwendig, über eine Neuorientierung der Lehre

1 So organisierte die aus den Frankfurter Einsprüchen gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens von 2005 hervorgegangene *Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.* regelmäßige Tagungen und einen Bildungs-Rat, der sich „gegen die seit Beginn der Jahrtausendwende mit der Agenda der OECD und PISA sowie der Verbetrieblichung der Bildungsanstalten massiv durchgesetzte Reform“ richtet und 2015 zu dieser Thematik eine Broschüre vorlegte (vgl. *Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.*, 2015).

und über hochschuldidaktische Fragen eingehender nachzudenken – unter Berücksichtigung der kritischen Positionen gegenüber der zunehmenden Ökonomisierung der universitären Lehre. Zum einen sind religionswissenschaftliche Universitätsinstitute zunehmend gefordert, neben dem akademischen Bereich, und ohne diesen aus dem Blick zu verlieren, auch potenzielle ausseruniversitäre Berufsfelder für ihre Absolvent/-innen aufzuzeigen und die gesellschaftliche Rolle und Funktion der Disziplin hervorzuheben. Zum anderen stellt sich die Frage neu, mit welchen Inhalten und welchen didaktischen Methoden das religionswissenschaftliche Studium auf den Berufsmarkt und auf die Rolle der Absolvent/-innen als mündige Bürger/-innen in einer veränderten gesellschaftlichen Situation vorbereiten soll. Dies schliesst Fragen nach dem Menschenbild, wie bereits oben angedeutet, und dem kulturellen und religiösen Hintergrund der pädagogischen Ansätze und des Bildungsideals ein.

Diese hochschuldidaktischen Problemstellungen sind eng mit der grundlegenden Frage nach der fachlichen Identität der Religionswissenschaft verbunden. Dieser Zusammenhang zeigt sich nicht nur in der universitätsinternen lebhaften Diskussion von Lernzielen von Studiengängen und Modulen, sondern auch in den wiederkehrenden Diskussionen auf der deutschsprachigen religionswissenschaftlichen E-Mail-Liste Yggdrasil um den Gegenstand und die Ausrichtung der Religionswissenschaft insbesondere in Abgrenzung zur Theologie. So wurde jüngst kontrovers über den Vorschlag der Gründung einer *European Academy of Religion* debattiert, die als Konkurrenz zu der im Fach Religionswissenschaft weit hin anerkannten Gesellschaft der *European Association for the Study of Religions* auftritt.

Angesichts dieser Debatten scheint es uns notwendig, nicht nur die Relevanz und Sichtbarkeit spezifisch religionswissenschaftlicher Forschung (im Unterschied zu religiösen Positionen) für Politik und Gesellschaft zu erhöhen, sondern auch die Stärken unseres Faches in der Lehre zu verdeutlichen und umzusetzen. So müssen Fragen der Handlungsorientierung religionswissenschaftlicher Studiengänge neu diskutiert werden und die lange gemiedene Frage nach den Möglichkeiten, Ausrichtungen, Inhalten und Grenzen einer Angewandten Religionswissenschaft neu gestellt werden. Hierbei geht es nicht darum, die gesamten Studieninhalte an Themen auszurichten, die für die Gegenwart relevant sind, ganz im Gegenteil. Stattdessen soll reflektiert und diskutiert werden, welche langfristig wirksamen Lernziele Veranstaltungen zu auf den ersten Blick nicht unmittelbar anwendungsbezogenen Themen zugrunde liegen und wie diese Lernziele didaktisch implementiert werden können.

Dies ist auch insofern dringend geboten, als sich die Zielgruppe religionswissenschaftlicher Studiengänge in den letzten Jahren zunehmend – und parallel zu Entwicklungen in der gesamten Studierendenschaft – verändert. Zum einen sinkt die Zahl der Studierenden aus Familien mit akademischem Hintergrund, womit die Anforderung wächst, in den ersten Studiensemestern grundlegend mit akademischen Arbeitsweisen vertraut zu machen. Zum anderen streben viele der Studierenden keine universitäre Laufbahn mehr an. Schliesslich erhöht sich auch die kulturelle und religiöse Diversität der Studierenden. Während in Ländern wie den Vereinigten Staaten von Amerika oder Grossbritannien Fragen der Diversität und der Chancengleichheit (auch zwischen Geschlechtern) schon länger reflektiert und in die Hochschuldidaktik einbezogen werden, besteht im deutschsprachigen Bereich diesbezüglich noch grosser Nachholbedarf. All diese veränderten Voraussetzungen bedingen, dass bisherige hochschuldidaktische Vorgehensweisen neu überdacht und gegebenenfalls angepasst werden müssen. Nicht zuletzt bieten auch die in den letzten Jahren entwickelten technischen Möglichkeiten viele neue Zugänge zur Lehre und für das Selbstgesteuerte Lernen.

Vor diesem Hintergrund möchten wir mit diesem Themenheft Fragehorizonte öffnen und die Anwendbarkeit und Umsetzbarkeit von hochschuldidaktischen Erkenntnissen und Methoden in religionswissenschaftlichen Studiengängen diskutieren.

2 Notizen zum Forschungsstand

Während die Hochschuldidaktik im Allgemeinen im deutschsprachigen und angelsächsischen Raum in den letzten Jahren stark an Profil gewonnen hat und vielerlei Forschungen durchgeführt werden, befindet sich der Stand der kritischen Reflexion dieser Erkenntnisse und ihrer Anwendbarkeit sowie ihre Umsetzung in der Religionswissenschaft noch in einem Anfangsstadium. Eine intensivere Auseinandersetzung mit Fragen der Didaktik begann vor einigen Jahren zunächst für den Bereich der schulischen Anwendung der Religionswissenschaft, wird aber zunehmend auf die Hochschuldidaktik erweitert. Das Universitätsstudium der Religionswissenschaft dient in einigen deutschen Bundesländern als Ausbildung für Lehrer/-innen für den schulischen, nicht-konfessionellen Unterricht, so in Bremen für das Fach Religionskunde oder in Brandenburg für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER). Für dieses Feld hat insbesondere Wanda Alberts viele wegweisende Arbeiten veröffentlicht (siehe z. B. Alberts, 2008a; Alberts, 2008b; Alberts, 2008c).

Obwohl Alberts primär Religionswissenschaft für den schulischen Kontext diskutiert, hat sie immer auch die Hochschuldidaktik im Blick, beispielsweise wenn sie schreibt, „[...] the study of religions needs to establish its own didactics with respect to various educational contexts“ (Alberts, 2008a, S. 300; siehe auch S. 324–325). So äusserte Alberts schon

vor zehn Jahren die Forderung: „We need scholars in the study of religions who, at the same time, have expertise in the fields of education and didactics and combine this expertise for didactics of the study of religions“ (Alberts 2008a, S. 329). Unserer Einschätzung nach wurde diese Forderung bisher erst rudimentär, wenn überhaupt, umgesetzt. Zwar gibt es immer mehr (Nachwuchs-)Wissenschaftler/-innen, die eine hochschuldidaktische Zusatzausbildung absolvieren, aber unseres Wissens wird das Studium der Religionswissenschaft eher selten mit einer grundständigen Ausbildung im Fach Pädagogik, Erziehungswissenschaft oder Didaktik verbunden.

So werden Aspekte der Didaktik für universitäre religionswissenschaftliche Studiengänge oft in Publikationen von Autor/-innen anderer Fächer erwähnt, wie zum Beispiel in einem Artikel von Herbert W. Helm, der untersucht, was und wie in religionspsychologischen Einführungskursen gelehrt wird (Helm, 2003). Von Religionswissenschaftler/-innen setzt sich Gregory D. Alles kritisch damit auseinander, wie Aspekte der Ökonomisierung und „Employability“ in der universitären religionswissenschaftlichen Ausbildung zum Tragen kommen (Alles, 2011). David Thurfjell thematisiert die Frage, wie kulturelle und religiöse Diversität von Studierenden die religionswissenschaftliche Hochschullehre beeinflusst (Thurfjell, 2011). Thurfjell weist daraufhin, dass multi-religiöse Studierendengruppen besonders in religionswissenschaftlichen Studiengängen ein bedeutender Faktor sind, der aus didaktischer Sicht beachtet werden muss. Während es in anderen Fächern keine Relevanz haben mag, ob und welcher religiösen Tradition sich Studierende zurechnen, so können jedoch gerade in religionswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen Konflikte zwischen religiösen Positionen und wissenschaftlichen Perspektiven zu Tage treten sowie auch soziale Exklusionsmechanismen einsetzen. Diese potentiellen Konflikte gilt es didaktisch abzufedern und als Chance zu betrachten, Unterschiede zwischen emischen und etischen Standpunkten zu reflektieren.

Mit Blick auf konkrete Auseinandersetzungen mit hochschuldidaktischen Konzepten und Massnahmen in der Religionswissenschaft stammt ein wegweisender Artikel bereits aus dem Jahr 1988: Sigurd Körber diskutiert in seinem Beitrag zum *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe* die „Didaktik der Religionswissenschaft“ und geht dabei auf Lernziele und -inhalte religionswissenschaftlicher Studiengänge ein. Körber konstatiert, es gebe zwar keine religionswissenschaftliche Fachdidaktik, diese sei aber vonnöten (Körber, 1988, S. 195). Er betont insbesondere, dass eine religionswissenschaftliche Hochschuldidaktik auf dem Selbstverständnis einer „um Religions- und Ideologiefreiheit bemühte Geisteswissenschaft“ basiere (Körber, 1988, S. 196). Konkrete hochschuldidaktische Methoden, also die auf die Frage nach dem Wie der Lehre, diskutiert Körber jedoch nicht.

Zwei Jahrzehnte später legten Petra Bleisch und Dirk Johannsen eine Arbeit vor, die in Bezug auf religionswissenschaftliche Einführungsseminare auch diesen Aspekt bearbeitet. Sie entwickeln ein hochschuldidaktisches Konzept, das der Bologna-Reform gerecht werden soll und auf der Formulierung von sogenannten „Outcomes“ (Kompetenz- und Lernzielen) basiert. Die Autor/-innen verstehen ihre Arbeit dabei als „praktisch umsetzbare Handreichung“ (Bleisch & Johannsen, 2008, S. 6; siehe auch Bleisch & Johannsen, 2011).

Auch der Fachverband der Religionswissenschaftler/-innen in Deutschland, die *Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft* (DVRW), hat 2011 „Empfehlungen für die Konzeption religionswissenschaftlicher Studiengänge an deutschen Universitäten“ herausgegeben und damit signalisiert, dass die hochschuldidaktische Gestaltung von Studiengängen ein relevantes Thema ist, das auch mit Fragen nach der fachlichen Identität der Religionswissenschaft verbunden ist. Hier werden die folgenden Schlüsselkompetenzen vorgeschlagen: die Fähigkeit zur schnellen Informationsgewinnung, die Fähigkeit zur kritischen Würdigung und reflektierten Auswertung der gewonnenen Informationen, die Fähigkeit der nutzbringenden Anwendung auf konkrete Problemstellungen und die themenunabhängige Problemlösungskompetenz (DVRW, 2011, S. 5). Bei den Lernzielen unterscheiden die Herausgeber/-innen zwischen Lernzielen der systematischen Religionswissenschaft, z. B. Religionstheorien, Methoden, Begriffe und der Religionsgeschichte, z. B. Überblick über die Religionsgeschichte kultureller Grossräume, Überblick über gegenwärtig weltweit einflussreiche und historisch wirkmächtige Traditionsgeflechte („Weltreligionen“), Vertiefung einer Region oder Religion (DVRW, 2011, S. 5–6). Die Vorschläge wurden an vielen religionswissenschaftlichen Standorten in Deutschland diskutiert und bei der Konzeption und Umgestaltung der Studiengänge berücksichtigt.

Isabel Laack regte 2014 die Debatte neu an mit einer erweiterten Diskussion von Lernzielen des religionswissenschaftlichen Studiums in der *Zeitschrift für Religionswissenschaft*. Sie forderte eine Ausweitung der Lernziele vom bisherigen Schwerpunkt auf der Vermittlung von akademischem Fachwissen zu darüber hinausgehenden Kompetenzen. Ausgehend von den didaktischen Konzepten des *deep level learning* (Ramsden, 2003) und des *constructive alignment* (Biggs, 2012, S. 97) formulierte sie handlungsorientierte allgemeine Lernziele des kultur- und geisteswissenschaftlichen Studiums (Laack, 2014, S. 392–395) sowie disziplinbezogene religionswissenschaftliche Lernziele (Laack, 2014, S. 395–398). Direkt an die Arbeit von Laack anschliessend formulierten Sabrina Weiß und Martin Radermacher 2015 erste Versuche zu einer handlungsorientierten Didaktik in der Religionswissenschaft, die sie an zwei Fallbeispielen illustrierten (Weiß & Radermacher, 2015). Mit diesen beiden Artikeln wollten wir Verantwortlichen des vorliegenden Themenheftes in erster Linie eine sich erst schwach abzeichnende Diskussion aufgreifen und zu einer Vertiefung anregen. So griff Sarah Jahn die Thematik 2017 in der *Zeitschrift für Religionswissenschaft* auf mit einem Artikel zur Positionsbestimmung von Re-

ligionswissenschaft in der Öffentlichkeit am Beispiel eines Lehrforschungsseminars zur religiösen Vielfalt (Jahn, 2017, CERES, 2016).

Daneben findet die Diskussion punktuell auch auf religionswissenschaftlichen Tagungen und Konferenzen statt, so beispielsweise dieses Jahr (2017) auf der EASR-Tagung in Leuven in einem Doppel-Panel von Wanda Alberts (Leibniz Universität Hannover) mit dem Titel „Studying Religious Studies Today“ (EASR, 2017) zur Konzeption religionswissenschaftlicher Studiengänge und zur Frage, wie sich neuere Diskussionen um Theorie und Methodologie in der Religionswissenschaft auf die konkrete Lehre in der Religionswissenschaft auswirken (sollten).

Eine kurze, nicht-repräsentative Umfrage über die religionswissenschaftliche E-Mail-Liste Yggdrasil im Sommer 2017 verstärkte unseren Eindruck, dass hochschuldidaktische Fragen an vielen deutschsprachigen Standorten der Religionswissenschaft diskutiert werden, z. T. intensiv und kontrovers, und eine ganze Reihe von didaktischen Projekten umgesetzt und Methoden jenseits von Vorlesung und traditionellem Referateseminar eingesetzt werden (an dieser Stelle unser ausdrücklicher Dank an alle, die auf unsere Umfrage geantwortet haben). Diskussionen betreffen sowohl klassische Themen wie Notengebung und Umgang mit Plagiaten und im weiteren Sinne die inhaltliche Gestaltung von Studiengängen oder die Revision von Prüfungsordnungen. Als Methoden wurden uns genannt: Gruppenarbeit, der Einsatz von Filmen, Diskussionsspiele oder studentische Sitzungsgestaltungen; kleine didaktische Änderungen wie der Einsatz von Methoden wie dem „lauten Nachdenken“ (jede/r Studierende äussert im Plenum der Reihe nach seine spontanen Gedanken), Scrapbook und schriftliche Reflexion; umfangreichere Methoden wie Planspiele zu aktuellen Themen oder alternative Seminarleistungen wie blog-Einträge (Kalender, 2017), Rezensionen oder Artikel für die *Zeitschrift für junge Religionswissenschaft*. Des Weiteren werden Exkursionen durchgeführt (zu Religionsgemeinschaften, Museen, Messen oder auch ökumenische Begegnungsreisen) oder Praxisseminare angeboten wie in Göttingen im Wintersemester 2017/18 das Seminar „Polizeiarbeit in der multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft“ von Alexander K. Nagel in Kooperation mit der Polizeidirektion Göttingen. Als häufigste Projekte wurden uns Lehrforschungsseminare in unterschiedlichen Varianten genannt, wie z. B. das Projekt „Fit in religiöser Vielfalt – Studierende entwickeln Weiterbildungskonzepte für die Stadtverwaltung“ (CERES, 2016) von Sarah J. Jahn am *Centrum für Religionswissenschaftliche Studien Bochum* oder die Entwicklung eines Audioguides zur religiösen Landschaft im Kanton Luzern (Beutter, 2017). Mehrere Universitäten fördern die Durchführung innovativer Lehrprojekte wie z. B. in Luzern (Universität Luzern, 2017) oder in Göttingen, wo das Programm der Hochschuldidaktik ideale und finanzielle Unterstützung für die Durchführung von Projekten zum Forschenden Lernen bietet (Universität Göttingen, 2017). Auch das *Bündnis für Hochschullehre Lehre*ⁿ fördert exzellente innovative Lehrideen finanziell und durch Weiterbildung der Lehrenden u.a. mit mehreren hochkarätigen Workshops zu Hochschuldidaktik und Management. So wurde z. B. die Erfurter Religionswissenschaftlerin Katharina Waldner in das Programm aufgenommen mit ihrem Lehrforschungsseminar „Systematische Religionswissenschaft als interkulturelle Kompetenz – Eine neue, projektorientierte Einführung in die Religionswissenschaft“, das Studierende schon im ersten Semester in die Methoden der Teilnehmenden Beobachtung und Leitfadenterviews einführt und ihnen direkte Erfahrungen im Kontakt mit Religionsgemeinschaften ermöglicht (Toepfer Stiftung, 2017).

Nach dieser kurzen Übersicht zum Forschungs- und Diskussionsstand werden im folgenden Abschnitt die Beiträge dieses Themenheftes kurz vorgestellt.

3 Übersicht über die einzelnen Beiträge

In den bisherigen Veröffentlichungen zu hochschuldidaktischen Themen in der Religionswissenschaft standen folgende Aspekte im Mittelpunkt: die Ausbildung von schulischen Religionskunde-Lehrer/-innen, potenzielle Berufsfelder von Absolvent/-innen der Religionswissenschaft und Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums. Die Artikel des vorliegenden Themenheftes erweitern diese Ansätze um die Perspektive auf die konkrete Umsetzung didaktischer Konzepte und Methoden in der Lehrpraxis. Während Frank & Coste das Ausbildungsmodell des Zürcher Religionswissenschaftlichen Seminars vorstellen, setzen sich Kirsch, Lange und Schröder mit dem traditionellen Referateseminar auseinander und entwickeln unterschiedlich umfangreiche didaktische Weiterentwicklungen und Neukonzeptionen dieses Seminartyps, der typischerweise für Einführungen in die Religionswissenschaft oder in Subdisziplinen der Religionswissenschaft sowie für Überblickveranstaltungen zur Religionsgeschichte genutzt wird. Neumaier dagegen präsentiert und diskutiert einen Kursverbund zum Methodenlernen im Rahmen des religionswissenschaftlichen Bachelorstudiums. Abschliessend diskutiert Okropiridze die semiotische Filmanalyse als didaktisches Werkzeug für die Religionswissenschaft. Zu den Artikeln im Einzelnen:

Katharina Frank und Hélène Coste stellen ein empiriebasiertes Kompetenz- und Ausbildungsmodell vor, das am Religionswissenschaftlichen Seminar in Zürich praktiziert wird. Auf Grundlage von allgemein-didaktischen und religionswissenschaftlichen Konzepten sowie Dokumenten und Interviews mit den drei Professor/-innen des Standorts wird der Stellenwert der Kompetenzorientierung im Studium, das Selbstverständnis des Faches und das Verständnis des Forschungsgegenstandes Religion dargelegt. Entlang der Schwerpunkte der drei örtlichen Lehrstühle und der drei Säulen

des Studiengangs, Religionsgeschichte, Religiöse Gegenwartskulturen und Systematische Religionswissenschaft, werden die allgemeinen kompetenzorientierten Lernziele des Bachelor- und Masterstudiengangs und ein Ausbildungsmodell für die Förderung religionswissenschaftlicher Kompetenzen in vier Themenbereichen (Theoretische Religionswissenschaft, Historische Religionswissenschaft, Gegenwartsbezogen-empirische Religionswissenschaft und Angewandte Religionswissenschaft) vorgestellt. Mit ihrem programmatischen Ausbildungsmodell zielen sie auf eine Förderung religionswissenschaftlicher Expertise ab, die die Studierenden zu einer Analyse religionsbezogener Konflikte, der kritischen Reflexion von Religionsdarstellungen in Medien befähigt. Sie positionieren sich damit in der Debatte innerhalb der Religionswissenschaft über die Rolle von Religionswissenschaftler/-innen im öffentlichen religiösen bzw. religionskritischen Diskurs.

Anja Kirsch befasst sich in ihrem Beitrag mit einem Seminar, das in dieser oder ähnlicher Weise vermutlich in allen religionswissenschaftlichen Curricula auftaucht, der „Einführung in die Religionsgeschichte Europas“. Aus der didaktischen Praxis heraus schildert sie die Herausforderungen, die diese Veranstaltung mit sich bringt und schlägt dann vor, wie diese Einführungsveranstaltung konzipiert werden kann, um den hochschuldidaktischen Anforderungen sowie den Ansprüchen der Bologna-Reform gerecht zu werden. Dabei werden Beispiele aus der Unterrichtspraxis, etwa zu Aktivierungsstrategien, erläutert, die in vielen Lehrveranstaltungen nützlich sein dürften.

Bernhard Lange widmet sich ebenfalls einem häufigen Seminartyp, dem Einführungsseminar zu Klassikern der Religionswissenschaft von Frazer bis Geertz. Aufbauend auf hochschuldidaktischen Erkenntnissen entwickelt er eine Alternative zum klassischen Modell von Textlektüre und Referaten, die auf innovative Weise das Erreichen der angestrebten Lernziele gewährleisten soll. In dem von ihm vorgestellten Modell eines Peer-Teaching-basierten Seminaraufbaus erstellen Studierende in Gruppen in den ersten Seminarsitzungen Lehrmaterialien zu je einem von vier Themenblöcken, in die der Lehrstoff des Seminars gegliedert ist. In den darauffolgenden Sitzungen unterrichten sich die Gruppen gegenseitig und erarbeiten sich so aktiv die jeweils anderen Themenblöcke. Der Lernerfolg wird durch verschiedene Tests abgefragt, die an die Inhalte und Methoden angepasst sind. Dieser Seminaraufbau, der einfach auf Seminare mit anderen Inhalten übertragen werden kann, hat einen hohen didaktischen Mehrwert, den Lange ausführlich darstellt und diskutiert.

Anna-Konstanze Schröder schildert in ihrem Beitrag ebenfalls ausgehend von selbst erlebten Mängeln textbasierter Referateseminare, wie das Seminar „Einführung in die Religionspsychologie“ in einer Weise neu konzipiert werden kann, die auf der Formulierung von Lernzielen basiert und das selbstgesteuerte Lernen zum zentralen Bestandteil macht. In Bezug auf den Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse und die Nationalen Qualitätsdeskriptoren der Schweizerischen Rektorenkonferenz sowie das Prinzip des *constructive alignment* wird eine Neukonzipierung des hier beispielhaft erörterten Seminars vorgeschlagen. Indem der ‚Umbau‘ des Seminars nachvollziehbar und didaktisch reflektiert erläutert wird, führt die Autorin Konzepte und Instrumente ein, die auch für andere Lehrveranstaltungen und Studiengänge anschlussfähig sind.

Anna Neumaier legt in ihrem Beitrag einen Erfahrungsbericht anhand eines eigenständig konzipierten und durchgeführten Kursverbundes zum Methodenlernen im Rahmen des religionswissenschaftlichen Bachelorstudiums vor, in dem drei didaktische Methoden – das Forschende Lernen, *Blended Learning* und *Flipped Classroom* – miteinander kombiniert werden. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass dem Erlernen und Anwenden qualitativer und quantitativer Methoden in religionswissenschaftlichen Studiengängen curricular häufig nicht ausreichend Zeit eingeräumt wird. Sie beschreibt, wie mit dem „Kursverbund Methodenlernen“ und dessen Implementierung in eine Studienstruktur Studierende selbstständiges Arbeiten erlernen und die Möglichkeit erhalten, anhand von verschiedenen Übungen den Durchlauf eines Forschungsprozesses zu erfahren und ihre Kompetenzen zu erweitern. Dabei reflektiert sie Vor- und Nachteile des Konzeptes und seiner Verankerung im Studienverlaufsplan.

Dimitry Okropiridze präsentiert im letzten Beitrag des Themenhefts einen neuartigen Seminartypus, der auf der Analyse von religionswissenschaftlich relevanten Filmen beruht. Ausgehend von dem Impuls, Studierenden schon vom ersten Semester an ein Werkzeug zum eigenständigen Lernen zu vermitteln, und unter Einbezug von Erkenntnissen der Pädagogischen Psychologie wird die semiotische Filmanalyse als Instrument entwickelt, mit Hilfe dessen kulturelle Formationen und Diskurse wie das audiovisuelle Medium ‚Film‘ analysiert, in ihren Kontext eingeordnet und wissenschaftlich bewertet werden können. Das didaktische Konzept des Seminars steht dabei auf den drei Säulen von vermittelter semiotischer Theorie (transdisziplinär), Vermittlungspraxis in einem Kontext mit Studierenden aus benachbarten Fächern (interdisziplinär) und konkreter Anwendung auf religionswissenschaftlich relevante Inhalte (vorwiegend intradisziplinär). Seiner Erfahrung nach erzeugt die spezifische Didaktik des Seminars einen hohen Lernerfolg bei den Studierenden mit vielfältigen Transfer-Möglichkeiten.

Nach dieser Skizzierung der thematischen Ausrichtungen der einzelnen Beiträge des Themenheftes folgt nun eine kurze Charakterisierung der didaktischen Methoden und Konzepte, die in den Beiträgen genannt und umgesetzt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Konzepte nur einen minimalen Auszug aus der hochschuldidaktischen Lehre darstellen und vor allem anwendungsbezogen vorgestellt werden, ohne die umfangreichen Diskussionen ihrer Entstehung, Entwicklung und Ausformung sowie ihrer Vor- und Nachteile, wie sie in der Hochschuldidaktik selbst stattfinden, zu berücksichtigen.

Didaktisches Konzept/Methoden	Kurze Charakterisierung
Selbstgesteuertes Lernen (SGL)	<p>Unter dem Selbstgesteuerten Lernen wird ein Lernvorgang verstanden, welcher darauf abzielt, dass Lernende ihren Lernprozess im Wesentlichen selbst steuern. Um dies zu können, muss die/der Lernende über Kompetenzen und ein Repertoire an Lernstrategien verfügen und diese anwenden können, um Spielräume für das eigene Lernen zu nutzen. Lehrende können durch erarbeitende Verfahren, darstellende Verfahren, Vertiefungsverfahren, Vernetzung von Inhalten, Integrierende Methoden und Methoden zur Selbstorganisation (z. B. Lerntagebuch) das kognitivistische und konstruktivistische (im Gegensatz zum behavioristischen) Lernen anregen.</p> <p><i>Thematisiert von: Weiß & Radermacher 2015</i></p>
Handlungsorientierte Lehre	<p>Die Handlungsorientierte Lehre hat zum Ziel, Studierende in Lehrveranstaltung zu aktivieren, sich Wissen anzueignen, und praxis- und berufsbezogene Kompetenzen zu erlangen. Grundlegendes Wissen wird in unterschiedlichen Lernsituationen erprobt und in Praxissituationen angewendet, die zunehmend komplexer werden sollten. Die didaktischen Methoden variieren je nachdem, ob Lernprozesse initiiert (z. B. durch Brainstorming), Lernprozesse gestaltet (z. B. Planspiele, Projekte) oder Lernergebnisse gesichert werden sollen (z. B. Plakat, Wiki).</p> <p><i>Thematisiert von: Weiß & Radermacher 2015</i></p>
Kompetenzorientierung	<p>Kompetenzorientierung ist eine zentrale Forderung der Europäischen Studienreformen und soll Einzug in die Gestaltung von Studiengängen, Lehrveranstaltungen und Prüfungen halten. Es werden allgemein vier Kategorien der Kompetenzorientierung unterschieden: wissenschaftliche/ künstlerische Befähigung, Befähigung zur Ausübung einer qualifizierten Berufstätigkeit, Befähigung zu zivilgesellschaftlichem Engagement und Entwicklung der Persönlichkeit. Akademische Kompetenzen bedeuten konkret, wissenschaftliche Konzepte auf komplexe Sachverhalte anwenden zu können, wissenschaftlich analysieren und reflektieren zu können, neue Problemlösungsstrategien entwickeln zu können und Ergebnisse kommunizieren zu können. Die Lehre soll entsprechend kompetenzorientiert auf der Sachebene, der Methodenebene und der sozialen Ebene gestaltet werden.</p> <p><i>Thematisiert von: Frank & Coste</i></p>
Constructive Alignment	<p>Das auf John Biggs zurückgehende Constructive Alignment ist ein Instrument, um Studierende zum Tiefenlernen und zur Weiterentwicklung von Kompetenzen anzuregen. Es besteht aus drei Elementen: 1) der Lehr- und Lernmethoden, die reflektiert werden müssen in Hinblick auf das angestrebte Lernergebnis, 2) Lernergebnisse, welche mit Hilfe konkret ausformulierter Lernziele angestrebt werden sollen, 3) der Entwicklung von Prüfungsmethoden, die adäquat auf die Lernergebnisse abgestimmt sein müssen. Aufbau, Inhalt und Struktur der Lehrveranstaltungen und Prüfungsmethoden müssen also auf die Lernergebnisse abgestimmt sein.</p> <p><i>Thematisiert von: Laack 2014, Weiß & Radermacher 2015, Lange</i></p>

<p>Backward Design</p>	<p>Das auf Grant Wiggins & Jay McTighe zurückgehende Backward Design sieht vor, dass der Lehrende die Konzeption der Lehrveranstaltung ausgehend von den zu erreichenden Lernergebnissen reflektiert. Zunächst wird die Frage gestellt, welche Lernziele Studierende erreichen sollen und wie sie diese erreichen können. Anschliessend erfolgt die Reflexion darüber, wie Lernergebnisse geprüft werden können. Danach werden Lernaktivitäten ausgewählt, durch die Studierende das Ziel erreichen können.</p> <p><i>Thematisiert von: Lange</i></p>
<p>Forschendes Lernen</p>	<p>Forschendes Lernen sieht vor, dass Studierende selbstständig Frage- und Problemstellungen entwickeln, um neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren, die auch für Dritte von Interesse sein können. Forschendes Lernen findet immer im Team statt, so dass auch soziale Kompetenzen gefördert werden. Das Forschende Lernen weist Ähnlichkeiten zur Projektbezogenen Lehre und zum Problem-based Learning (PBL) auf. Ziel ist jedoch nicht zwangsläufig ein konkretes Ergebnis (z. B. Ausstellung, Plakat), sondern vielmehr theoretischer Erkenntniszuwachs.</p> <p><i>Thematisiert von: Neumaier</i></p>
<p>Flipped Classroom/ Inverted Classroom Model</p>	<p>Eine didaktische Methode, bei denen die üblichen Aktivitäten innerhalb und ausserhalb einer Lehrveranstaltung „umgedreht“ werden. Meist digital zur Verfügung gestellte Lerninhalte werden von den Studierenden asynchron, ortsunabhängig, individuell und im eigenen Tempo erarbeitet. Die gemeinsame Lehrveranstaltung wird zur Vertiefung (z. B. durch Diskussion oder Gruppenarbeit; Moderation des Lehrenden) der Lerninhalte genutzt. Während das Stichwort „Flipped Classroom“ meist für den schulischen Bereich verwendet wird, spricht man an der Hochschule eher vom „Inverted Classroom“.</p> <p><i>Thematisiert von: Lange, Neumaier</i></p>
<p>Blended Learning</p>	<p>Blended Learning ist eine Beschreibung für integrative Lehrveranstaltungen, die Online-Lern-Elemente mit Präsenzveranstaltungen vereint. Es werden Lerninhalte digital vermittelt (z. B. über Online-Vorlesungen, Videos, Podcasts), die Studierende zeitlich flexibel abrufen und bearbeiten können. In den Präsenzveranstaltungen wiederum steht dann der Austausch zu dem Gelernten und die face-to-face Interaktion mit anderen Studierenden und dem Dozierenden im Vordergrund.</p> <p><i>Thematisiert von: Neumaier</i></p>
<p>Aktivierungsstrategien</p>	<p>Um Frontalunterricht entgegenzuwirken, in dem die Studierenden vor allem passiv Zuhörer sind, wurden aktivierende Methoden entwickelt, die zur Beteiligung anregen und den Lernprozess vorantreiben sollen. Sie dienen der Auflockerung, der Aktivierung von Kreativität und der Ideengenerierung. Beispiele für Aktivierungsstrategien sind z.B: Blitzlicht, Brainstorm und Mind Map.</p> <p><i>Thematisiert von: Kirsch, Lange, Schröder</i></p>
<p>Peer-Feedback</p>	<p>Eine Methode zur Begleitung des selbstgesteuerten Lernens von Studierenden. Studierende geben sich gegenseitig Feedback zu eigenen und fremden Texten durch die Wiedergabe von Eindrücken, Vorschlägen und Korrekturen.</p> <p><i>Thematisiert von: Kirsch</i></p>

Metakognition	Metakognition ist weder eine Methode, noch ein didaktisches Konzept. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Strategie in der konstruktivistischen Didaktik, um das eigene Lernen besser zu verstehen und zu verbessern. <i>Thematisiert von: Lange, Schröder</i>
Lerntagebuch	Das Lerntagebuch ist ein Reflexions- und Evaluationsinstrument, das ermöglicht, den kontinuierlichen Arbeitsprozess, Lernstrategien, Arbeitsweisen, Herausforderungen und Vorlieben zu dokumentieren. <i>Thematisiert von: Radermacher & Weiß</i>
Gruppenpuzzle	Beim Gruppenpuzzle handelt es sich um eine Methode, bei der eine Aufgabe, die vom Lehrenden vergeben wird, in mehreren Etappen in neu zusammengesetzten Gruppen bearbeitet wird. Die Studierenden werden in Experten- und Stammgruppen aufgeteilt, die sich gegenseitig Wissen vermitteln. Durch ein Rotationsprinzip nehmen die Studierenden unterschiedliche Rollen ein. <i>Thematisiert von: Lange</i>
Multiple Choice-Test	Ein schriftliches Testverfahren, in dem mehrere Antworten auf eine Frage gegeben werden, von der die Richtige ausgewählt werden muss. <i>Thematisiert von: Lange</i>

4 Inhaltliches Zwischenresümee

In unserem Aufruf² zur Einreichung von Beiträgen für dieses Themenheft haben wir mehrere mögliche Aspekte und Schwerpunkte skizziert:

- *Disziplingeschichtliche Reflexion der religionswissenschaftlichen Lehre* an Universitäten in der Schweiz, in Deutschland und Österreich: Welche religionswissenschaftlichen Schwerpunkte wurden an den verschiedenen Standorten gesetzt und wie wirkte sich dies auf die Lehre aus? Wie wirk(t)en sich verschiedene religionswissenschaftliche Erkenntnisinteressen in den geschichtlichen und regionalen Kontexten der Religionswissenschaft auf die Lehre aus? Welche Erkenntnisinteressen fordern oder erzeugen welche didaktischen Methoden? Wie wirk(t)en sich epistemologische Ausrichtungen auf die Fachdidaktik aus?
- *Bologna-Reform und Modularisierung der Studiengänge*: Welche Auswirkungen hat(te) die Reform auf hochschuldidaktische Strategien, die Organisation der religionswissenschaftlichen Studiengänge und die Lehre? Welche Erfahrungen wurden mit den Folgen der Bologna-Reform gemacht (positiv und negativ)?
- *Didaktische Reflexionen*: Welche didaktischen Methoden werden in der Religionswissenschaft angewandt, um theoretisches, historisches und systematisches Wissen zu vermitteln? Welches Verständnis von Wissensaneignung und Tradierung von Wissen stellt(e) die Basis für die jeweilige religionswissenschaftliche Lehre? Welche kulturell und historisch geprägten Konzepte und Menschenbilder liegen diesen didaktischen Methoden (implizit oder explizit) zugrunde? Inwiefern werden die didaktischen Methoden der Vielfalt der kulturellen Hintergründe der Studierenden gerecht?
- *Beiträge aus der didaktischen Praxis*: Verknüpfung von Forschung und Lehre: Inwiefern wird Forschendes Lernen in der Lehre angewandt? Welche Möglichkeiten und Herausforderungen birgt die forschungsorientierte Lehre im Bachelor und Master? Inwiefern können didaktische Idealvorstellungen im realen universitären Alltag umgesetzt werden? Wie konzeptualisieren Sie religionswissenschaftliche Einführungsveranstaltungen oder Seminare? Welche didaktischen Modelle und Unterrichtsmethoden verwenden Sie? Welche Kompetenzen fördern Sie damit bei Ihren Studierenden? Inwiefern werden die didaktischen Methoden und religionswissenschaftlichen Inhalte der kulturellen Vielfalt der Studierenden gerecht?

Im Folgenden wollen wir das Spektrum der eingereichten Beiträge aufzeigen und für das inhaltliche Zwischenresümee sys-

² Der CfP wurde am 1. November 2016 auf der E-Mail-Liste Yggdrasil veröffentlicht.

tematisiert darlegen, welche Inhalte in Anlehnung an den *Call for Papers* thematisiert worden sind. Anschliessend werden wir kurz die verbleibenden Leerstellen vorstellen. Zwar kann bei einem Aufruf zur Einreichung von Beiträgen, wie wir ihn vorgenommen haben, nicht angenommen werden, dass alle Themen bearbeitet werden. Jedoch denken wir, dass gerade die unbehandelten Themenfelder zumindest mitbedacht werden müssen, wenn sich eine Debatte um eine religionswissenschaftliche Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Raum etablieren soll.

Alle Autor/-innen, die unserem Aufruf zum Einreichen von Beiträgen zu diesem Themenheft gefolgt sind, haben sich für die Rubrik *Beiträge aus der didaktischen Praxis* entschieden. Vermutlich liegt dies darin begründet, dass die Darstellung und Reflexion der eigenen didaktischen Praxis, meist eines konkreten Projektes, relativ nah am universitären Arbeitsalltag orientiert ist – und möglicherweise im Rahmen von hochschuldidaktischen Weiterbildungen sowieso verlangt wird. Weiterführende Reflexionen oder disziplingeschichtliche Forschungen z. B. zum Zusammenhang von Hochschuldidaktik und Europäischer Religionsgeschichte haben wir nicht erhalten. Hier bestehen also die grössten Leerstellen. Gleichzeitig sind die Beiträge aus der didaktischen Praxis wohl auch am interessantesten für die Gemeinschaft religionswissenschaftlich Lehrender und regen zu einem Austausch über die eigene Lehrpraxis an.

Eng verbunden mit den Darstellungen didaktischer Praxis – wie beispielsweise von Kirsch, Neumaier und Schröder vorgestellt – ist das Themenfeld der *Didaktischen Reflexion*. Unabhängig von den Beiträgen ist unsere Wahrnehmung, dass in den meisten Entwürfen religionswissenschaftlicher Studiengänge im deutschsprachigen Raum primär die Inhalte des Studiums definiert und dabei Fachwissen, Methodenkompetenzen und für religionswissenschaftliche Analysen notwendige Sprachkompetenzen benannt werden. Der Forderung nach Ausbildung von Schlüsselkompetenzen wird meist dadurch nachgekommen, dass für sie eigene Module und Seminare (oft von fachfremden Lehrkräften unterrichtet) eingeplant werden. Darüber hinaus ist es jedoch dringend geboten, darüber nachzudenken, welche weiter gefassten (handlungsorientierten) Lernziele das religionswissenschaftliche Studium mit Hilfe welcher didaktischer Methoden vermitteln soll. An dieser Stelle setzen einige der Beiträge dieses Themenheftes an und diskutieren konkrete Methoden, um theoretisches, historisches und systematisches Wissen und handlungsorientierte Kompetenzen zu vermitteln. Dabei werden sowohl in der Hochschuldidaktik derzeit populäre allgemeine Ansätze und Perspektiven umgesetzt (wie das Selbstgesteuerte Lernen, die Handlungsorientierte Lehre oder die Kompetenzorientierung) als auch spezifische didaktische Konzepte (wie das Forschende Lernen oder das Peer-Tutoring) und konkrete einzelne didaktische Methoden (wie dem Gruppenpuzzle). Die im vorherigen Abschnitt aufgeführte Tabelle zeigte das Spektrum, das durch die Autor/-innen allein in ihren Beiträgen thematisiert worden ist, das aber nur einen Teil gängiger didaktischer Konzepte wiedergibt. Zukünftige Arbeiten können dieses Spektrum und seine konkrete Umsetzung für die religionswissenschaftliche Lehre erweitern.

Was sicher nicht überrascht, ist, dass sich insgesamt bei unseren Autor/-innen ein positiver Zugang zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse beobachten lässt, der auf der Überzeugung basiert, dass die Reflexion von Hochschuldidaktik und die Anwendung innovativer Konzepte einen positiven Effekt auf die Qualität der Lehre hat. Negative Stimmen kommen hier nicht zu Wort, wenngleich durchaus (selbst-)kritisch mit dem Thema umgegangen und sehr genau reflektiert wird, welche Konzepte Erfolg versprechen, umsetzbar sind und von den Studierenden angenommen werden – und eben auch, welche nicht. Gleichzeitig lässt sich oftmals zwischen den Zeilen der Eindruck herauslesen, die Leser/-innen und religionswissenschaftlichen Kolleg/-innen von diesem positiven Effekt reflektierter Hochschuldidaktik überzeugen und Widerstände dagegen abbauen zu müssen. Für die zukünftige Debatte um dieses Thema wünschen wir uns eine klare und offene Äusserung von grundsätzlichen und spezifischen Kritikpunkten, um in der Reflexion weiter voranzuschreiten, ohne die Bedeutung des Themas grundsätzlich in Frage zu stellen.

Was in den Beiträgen dieses Themenheftes nicht thematisiert wird, ist, inwiefern die didaktische Methodik der zunehmenden Diversität der Studierenden gerecht wird bzw. sie diese noch stärker berücksichtigen müsste. Mit Diversität meinen wir beispielsweise verschiedene kulturelle, ethnische und religiöse Hintergründe, die Herkunft aus verschiedenen sozialen Milieus (Stichwort „Arbeiterkind“), Migrationserfahrungen und verschiedene Perspektiven, zu welchem Beruf die Wahl des Studiengangs Religionswissenschaft führen soll (Forschungskarriere vs. ausseruniversitäre Berufswahl). Je nach Standort gestaltet sich die Zusammensetzung der Studierendenschaft unterschiedlich. Womöglich lassen die Beiträge eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik vermissen, weil die Autor/-innen bisher erst selten mit Problemen in diesem Bereich konfrontiert worden sind. So zeichnet sich der Standort Leipzig durch eine recht homogene Studierendenschaft aus, während in Bochum mehr kulturelle Diversität beobachtet werden kann, die v. a. durch Studierende mit Migrationshintergrund gebildet wird. Es ist anzunehmen, dass die Diversität in den nächsten Jahren und Jahrzehnten grösser wird und sich die religionswissenschaftlichen Lehrenden stärker mit diesem Thema auseinandersetzen müssen.

Eine Schwierigkeit, die seit der Umstellung auf das Bachelor-/Master-System schon deutlich zugenommen hat, ist die Tatsache, dass viele Masterstudierende fachliche Quereinsteiger/-innen sind. Dies stellt eine Herausforderung für die religionswissenschaftliche Lehre dar, da religionswissenschaftliche Grundlagenkenntnisse (und Methodenwissen) oftmals nicht vorausgesetzt werden können. Insgesamt lässt sich für das Masterstudium sagen, dass Studierende, die bereits in ihrem BA-Studium Kompetenzen vertiefen konnten und einen hohen Grad an Eigenständigkeit mitbringen, am besten in der Lage sind, den Ansprüchen des Master-Studiengangs Religionswissenschaft zu genügen. Hier sind es also weniger

die Lehrmethoden des Masterstudiums selbst, durch die sie befähigt werden, sondern vielmehr der Wissensfundus und die Kompetenzen, die sie bereits mitbringen, was sich nur schwer ‚nachjustieren‘ lässt. Im BA-Studium gibt es allerdings auch schon oft einen deutlichen Unterschied zwischen bereits vorhandenen Kompetenzen und Wissensbeständen bei Abiturient/-innen und jungen Studienanfänger/-innen. Auf diesen Aspekt von Diversität in der Studierendenschaft sollte ebenfalls mit didaktischen Methoden reagiert werden.

Ein Schwerpunkt, der nur indirekt durch die Autorinnen und Autoren thematisiert worden ist, ist die *disziplingeschichtliche Reflexion der religionswissenschaftlichen Lehre* an den verschiedenen Standorten in Deutschland, der deutschsprachigen Schweiz und Österreich. Die verschiedenen Profile der religionswissenschaftlichen Professuren (mitunter auch ihre Anbindung an theologische Fakultäten) und die Forschungsprofile ihrer Mitarbeiter/-innen prägen die Lehre der jeweiligen Standorte und bilden zugleich die Vielfalt religionswissenschaftlicher Perspektiven ab. Die Frage, auf welche Art und Weise sich verschiedene methodologische und theoretische Perspektiven und Erkenntnisinteressen in der Lehre niederschlagen, wirft zugleich die Frage danach auf, wie sich eine Hochschuldidaktik der Religionswissenschaft konzeptualisieren liesse. So zeigt beispielsweise der Beitrag von Frank und Coste, dass die Lehrstuhlinhaber/-innen am Religionswissenschaftlichen Seminar in Zürich sich mit der Leistung der Religionswissenschaft für die Gesellschaft auseinandersetzen, indem sie Lernziele und Kompetenzen für die Angewandte Religionswissenschaft formulieren. Kirsch wiederum nimmt am Religionswissenschaftlichen Institut in Basel eine Reflexion zu Geschichtsschreibung- und Identitätsdiskursen, Pluralität und Diskursivität vor und verfolgt einen Perspektivenwechsel im Einführungsseminar Religionsgeschichte Europas.

Über diese unmittelbare Verknüpfung von Schwerpunkten der religionswissenschaftlichen Lehre mit der spezifischen und z. T. lokalen Disziplingeschichte des Faches hinaus kann in weiterführenden Forschungen auch die enge Verwobenheit allgemeiner pädagogischer Konzepte mit der Religionsgeschichte aufgezeigt werden, wie sie in Darstellungen der Geschichte der (europäischen) Pädagogik aufscheint (vgl. Böhm, 2013; Lischewski, 2014 oder Fees, 2015). So können gegenwärtig populäre Vorstellungen wie die Kompetenzorientierung oder die zunehmende Ökonomisierung der Bildung historisch eingeordnet und relativiert werden. Zum anderen können auch die grundlegenden Menschenbilder, die verschiedene pädagogische Ansätze inspirieren, auf ihre Zusammenhänge mit der Religionsgeschichte hin untersucht werden. Der Blick auf die pädagogischen Ansätze anderer Zeiten und v. a. auch Kulturen (wie z. B. schon in den wissenschaftlichen Feldern der *Comparative Education* und *Comparative Pedagogy* praktiziert) erlaubt eine kritische Distanz zu den in manchen pädagogischen und didaktischen Debatten geäußerten Wahrheits- und Allgemeingültigkeitsansprüchen und vermag es Alternativen zu populären Ansätzen aufzuzeigen.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass keiner der Beiträge explizit die *Bologna-Reform und Modularisierung der Studiengänge* und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Religionswissenschaft thematisiert. Vielmehr zeigen alle Beiträge, dass die hochschuldidaktischen Strategien, die sich seither an deutschsprachigen Universitäten durchsetzen, gerade von den jüngeren Kolleginnen und Kollegen übernommen werden, z. B. durch Fortbildungen und Aneignung des Verständnisses der allgemeinen Hochschuldidaktik, des damit einhergehenden Fachvokabulars und einschlägiger Methoden. Die Reflexion dazu fällt überwiegend positiv aus und scheint zum Nachdenken über die Konzeption von Lehrveranstaltungen anzuregen. Mögliche negative Folgen werden nicht thematisiert. Dies ist interessant, weil die kritischen Stimmen in Diskussionen an jeweiligen Standorten durchaus vorhanden sind, z. B. zum Thema der aufgehobenen Anwesenheitspflicht an deutschen Universitäten, der oftmals unpräzisen Anwendbarkeit dieser Regelung und der Konsequenzen, die diese Regelung für die Lehre mit sich bringt. Oder auch Diskussionen darüber, wie ein fundiertes religionswissenschaftliches Studium angeboten werden kann, welches Studierenden gleichermaßen theoretische und methodische Inhalte vermittelt und zugleich einen notwendigen Erwerb von Quellsprachen ermöglicht. So scheint die Modularisierung der Studiengänge zumindest im Bachelor-Studium einer inhaltlichen Vertiefung im Wege zu stehen. Dies trifft im besonderen Masse für interfakultäre religionswissenschaftliche Studiengänge zu, in denen Studierende viele Veranstaltungen in anderen Studiengängen belegen, die dann in der Religionswissenschaft angerechnet werden. Religionswissenschaft ist ein „gegenstandsdefiniertes Fach“ (Stausberg, 2012, S. 8), welches Religion ernst nimmt und Religion mehr als „eine Variable unter vielen anderen“ (ebd.) betrachtet. Daher muss die Frage gestellt werden, wie im eben beschriebenen Fall ein fundiertes religionswissenschaftliches Studium gewährleistet werden kann. Jenseits dieser fachlichen Fragen ist zu beobachten, dass weniger Sachdiskussionen zwischen Hochschullehrenden und Studierenden zu religionswissenschaftlichen Inhalten geführt werden, als vielmehr Diskussionen zur rechtlichen Auslegungen von Studienordnungen. Dies hat beiderseitige Frustrationen zur Folge, die systemisch vorgegeben sind.

Sicherlich liessen sich hier noch weitere kritische Aspekte anführen. Jedoch ist unser Anliegen nicht, das Klagen über den *status quo* zu befeuern, als vielmehr eine sachliche Diskussion darüber anzuregen, wie wir unter den gegebenen Umständen religionswissenschaftliche Lehre betreiben, wie diese sich in Zukunft gestalten soll und wie wir dadurch Studierenden die Möglichkeit anbieten, eine religionswissenschaftliche Fachidentität auszubilden.

5 Ausblick

Der Stellenwert der Umsetzung von hochschuldidaktischen Erkenntnissen und Kompetenzen im universitären Alltag ist noch sehr von Widersprüchen geprägt. Auf der einen Seite wird bei Bewerbungen auf Professuren im deutschsprachigen Raum von der nachwachsenden Generation zunehmend didaktische Exzellenz gefordert, die durch positive Lehrevaluationen und Zusatzausbildungen nachgewiesen und in Lehrportfolios vorgestellt werden soll. In den Berufungskommissionen sitzen dagegen noch vielerorts Vertreter/-innen einer Generation, von denen dieses noch nicht gefordert wurde. Hier zeigt sich auch ein Widerspruch zwischen den Bekenntnissen der Universitätsleitungen, der Qualität von Lehre einen grossen Stellenwert geben zu wollen, und dem beruflichen Alltag von Wissenschaftler/-innen, deren Expertise und Exzellenz vielmehr an der Qualität der Forschung gemessen wird. Ein ähnliches Dilemma zeigt sich darin, dass es in vielen Fächern kein etabliertes Organ gibt, in dem sich Hochschullehrende auf anspruchsvoller Ebene über hochschuldidaktische Fragen austauschen können. So musste auch in der *Zeitschrift für Religionswissenschaft* erst die Rubrik „Impulse“ geschaffen werden, um Artikeln wie denen von Laack (2014) oder Weiß/Radermacher (2015) Raum zu geben, das heisst Artikeln, die nicht dezidiert eine wissenschaftliche Forschung zum Inhalt haben.

Schliesslich stellt sich für viele Hochschullehrende das ganz praktische Problem der Überlastung durch verschiedene Arbeitsaufgaben wie der universitären Selbstverwaltung oder nicht zuletzt der zunehmenden Erwartung, Drittmittel einzuwerben. Da bleibt selten genug Zeit und Raum, um sich eingehender mit neuen Themen der Hochschuldidaktik auseinanderzusetzen, diese kritisch zu reflektieren, bisher unbekannte Methoden im Lehralltag zu erproben oder gar innovative Lehrprojekte zu initiieren. An dieser Stelle ist es uns jedoch ein Anliegen zu betonen, dass eine Verbesserung der Lehre nicht nur durch einen hohen zeitlichen Einsatz erreicht werden kann. Manchmal reichen schon kleine Veränderungen, um eine grosse Wirkung zu erzielen und die Nachhaltigkeit des Lernens deutlich zu erhöhen, wie uns einige Lehrende in unserer Umfrage über Yggdrasill berichtet haben. Diese Erfahrung wird durch den US-amerikanischen Hochschuldidaktiker James M. Lang in seiner Monographie *Small Teaching. Everyday Lessons from the Science of Learning* (Lang, 2016) bestätigt. Lang entwickelt auf der Grundlage von Erkenntnissen von kognitiver Psychologie, Neurowissenschaft und Biologie kleine didaktische Aktivitäten, die einen minimalen Aufwand auf Seiten des Lehrenden erfordern und gleichzeitig eine signifikante Steigerung des Lernerfolgs erzielen. So entwarf Lang eine ausserordentlich praktische Handreichung für den Lehralltag, die sowohl zur grundsätzlichen Planung von Lehrveranstaltungen vor Beginn eines neuen Semesters als auch zur schnellen didaktischen Anregung kurz vor einer Seminarstunde genutzt werden kann.

Die positive Resonanz auf unsere Yggdrasill-Umfrage zu hochschuldidaktischen Aktivitäten in der Religionswissenschaft sowie auch zahlreiche Gespräche mit Kolleg/-innen im institutionellen Kontext als auch auf Fachtagungen zeigen, dass in der Fachgemeinschaft ein steigendes Interesse an dieser Thematik vorhanden ist. So hoffen wir, dass unser Themenheft dieses Interesse weiter fördert und zu einer vielfältigen zukünftigen Diskussion anregt.



Literatur

Alberts, W. (2008a). Didactics of the Study of Religions. *Numen*, 55, H2, 300–334.

Alberts, W. (2008b). Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 16, H1, 1–14.

Alberts, W. (2008c). The Challenge of Religious Education for the History of Religions: Editorial. *Numen*, 55, H2, 121–122.

Alles, G. D. (2011). What (Kind of) Good is Religious Studies? *Religion*, 41, H2, 217–223.

- Bethke, H. (2017). *Die Trauer der Universitäten*. Am 11.07.2017 bezogen von: <http://www.faz.net/aktuell/rhein-main/frankfurt/die-erste-inkompetenzkonferenz-in-frankfurt-15100595.html>
- Beutter, A. (2017). Innovative Lehrprojekte gefördert. Audioguide zur Religionslandschaft. *Unilu Aktuell* 59, 4–5.
- Biggs, J. B. (2012). Enhancing Learning through Constructive Alignment. In John R. Kirby & Michael J. Lawson (Hg.) *Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Learning Processes*, (117–136). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bleisch, P., & Johannsen, D. (2008). *Interessengeleitetes Studium: Eine deskriptorenbasierte Neugestaltung religionswissenschaftlicher Einführungsseminare*. Am 28.07.2017 bezogen von: <http://134.21.213.189/didactic/assets/files/travaux%20participants/InteressengeleitetesStudiumPBDJ.pdf>
- Bleisch, P., & Johannsen, D. (2011). Deskriptorengeleitete Seminargestaltung. In S. Wehr, T. Tribelhorn, & F. Meyer (Hg.), *Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Vol. 4: Bologna gerechte Hochschullehre*. (S. 15–35). Bern: Haupt.
- Böhm, W. (2013). *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. (4th ed.). München: C.H. Beck.
- CERES, Centrum für Religionswissenschaftliche Studien (05.09.2016). Fit in religiöser Vielfalt! Studierende entwickeln Weiterbildungskonzepte für Stadtverwaltung. Am 11.10.2017 bezogen von: <https://ceres.rub.de/de/aktuelles/fit-vielfalt-studierende-weiterbildungskonzepte/>
- Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft (2011). *Empfehlungen für die Konzeption religionswissenschaftlicher Studiengänge*. Am 28.07.2017 bezogen von: http://www.dvrw.uni-hannover.de/fileadmin/dvrw/pdf/300112_Rahmenordnung.pdf
- EASR, European Association for the Study of Religions (2017). Detailed List of the Parallel Sessions. Am 27.9.2017 bezogen von: <https://kuleuvencongres.be/easr2017/articles/Programme/listparallel>.
- Fees, K. (2014). *Geschichte der Pädagogik. Ein Kompaktkurs*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. (2015). *10 Jahre Frankfurter Einsprüche gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens. Bilanz und Fortsetzung (13.09.15)*. Am 11.10.2017 bezogen von: <https://bildung-wissen.eu/veranstaltungen-1/veranstaltungen-fortbildungen-u-a/10-jahre-frankfurter-einsprueche.html>
- Helm, H. W. (2003). Course Content in the Psychology of Religion. *Journal of Research on Christian Education*, 12, H1, 3–25.
- Jahn, S. J. (2017): Nun sag, wie hältst du's mit der ‚Öffentlichkeit‘? Überlegungen zur Positionsbestimmung von Religionswissenschaft in der Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 25, H1, 132–158. Doi: 10.1515/zfr-2016-0029.
- Kalender, Mehmet (2017). Islamische Miniaturen. Studentische Kurzbeiträge über den Islam. Am 11.10.2017 bezogen von: <http://islamischeminaturen.blogspot.de/>.
- Körper, S. (1988). Didaktik der Religionswissenschaft. In H. Cancik, B. Gladigow, K.-H. Kohl, & M. Laubscher (Hg.), *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Band 1* (S. 195–215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Laack, I. (2014). Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums: Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 22, H2, 375–401.
- Lang, J.M. (2016). *Small Teaching. Everyday Lessons from the Science of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass (Wiley).
- Lischewski, A. (2014). *Meilensteine der Pädagogik. Geschichte der Pädagogik nach Personen, Werk und Wirkung*. Stuttgart: Kröner.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. (2nd ed.). London, New York: RoutledgeFalmer.
- Stausberg, M. (2012). Religionswissenschaft: Profil eines Universitätsfachs im deutschsprachigen Raum. In ders., *Religionswissenschaft* (S. 1–30). Berlin u.a.: de Gruyter.

- Thurfjell, D. (2011). Religionswissenschaft and the Challenge of Multi-Religious Student Groups. *Religion*, 41, H2, 209–216.
- Toepfer Stiftung (2017). Prof. Dr. Katharina Waldner. Am 11.10.2017 bezogen von: <http://lehrehochn.de/community-of-professionals/katharina-waldner/>.
- Universität Göttingen (2017). Forschungsorientiertes Lehren und Lernen. Am 11.10.2017 bezogen von: <https://www.uni-goettingen.de/de/420615.html>.
- Universität Luzern (2017). Projektförderung. Am 11.10.2017 bezogen von <https://www.unilu.ch/universitaet/dienste/lehre/zentrum-lehre/projektfoerderung/#c11997&c11997>.
- Weiß, S. & Radermacher, M. (2015). Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft: Von den Zielen zu den Methoden. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 23, H2, 371–397.



Didaktik
Didactique

Religionswissenschaft als Grundlagenstudium. Skizze eines empiriebasierten Kompetenz- und Ausbildungsmodells

Katharina Frank & Hélène Coste

Der Beitrag stellt ein Kompetenz- und Studienmodell für die Ausbildung in Religionswissenschaft vor. Dabei stützt es sich auf allgemeindidaktische und fachdidaktische Überlegungen und Kompetenzmodelle anderer Bildungsstufen einerseits sowie auf das bestehende Modell des Religionswissenschaftsseminars in Zürich andererseits. Aufgrund der positiven Erfahrungen mit dem Modell in Zürich sowie didaktischen Kriterien halten die Autorinnen am Religionswissenschaftsstudium als Grundlagenstudium, das nicht für einen bestimmten Beruf qualifiziert, fest. Sie schlagen jedoch neben theoretischer, historischer sowie gegenwartsbezogen-empirischer Religionswissenschaft noch einen vierten Schwerpunkt vor, die Angewandte Religionswissenschaft.

Résumé

Cette contribution présente un modèle de compétences et d'étude pour la formation en science des religions. D'une part elle s'appuie sur des réflexions issues de la didactique générale et de la didactique disciplinaire ainsi que sur des modèles de compétence d'autres degrés de formation, d'autre part elle est basée sur le modèle de la science des religions mise en œuvre à l'Université de Zurich. En raison des expériences positives faites avec le modèle à Zurich et de différents critères didactiques, les auteures s'en tiennent à l'idée que les études en science des religions représentent des études de base qui ne qualifient pas pour *une profession spécifique*. Cependant, elles proposent d'introduire à côté des axes théorique, historique et contemporain un quatrième axe : celui de la science des religions appliquée.

Summary

In this contribution, a model of competence and education in the Study of Religion is proposed. This model is based not only on general and specialist didactics and models of competence valid on other educational levels, but also on the existing teaching programme of the Religious Studies Department at the University of Zurich. Due to positive experiences with the teaching program in Zurich and based on didactical criteria, the authors maintain that the Study of Religion should be seen as a basic study programme rather than an education towards a *specific occupation*. However, in addition to the theoretical, historical and contemporary focus of the Study of Religion, the authors suggest a forth focal point, the Applied Study of Religion.

1 Religionswissenschaft und Didaktik – ein Desideratum

Wer heute als Religionswissenschaftler/-in in der Schweiz im Bereich öffentlicher Bildung „Religion“ unterrichtet, ist mit der Tatsache konfrontiert, dass keine erprobte religionswissenschaftliche Fachdidaktik vorliegt. Dies gilt für sämtliche Bildungsstufen, von der Primarstufe über die Sekundarstufen I und II (Gymnasien, Berufsbildung) bis zur Tertiärstufe (Universitäten, Fachhochschulen). Wie eine religionswissenschaftlich orientierte Religionsdidaktik auf der Volksschul- und Gymnasialstufe aussehen soll, wird derzeit heftig diskutiert – gerade auch in der neuen Zeitschrift für Religionskunde¹ sowie international, angestossen insbesondere von Wanda Alberts und Tim Jensen.² Diese dringend benötigte Fachdidaktik für die obligatorische Schule hängt mit einer Hochschuldidaktik für die Religionswissenschaft insofern zusammen, als bei beiden dieselben allgemeindidaktischen Konzepte umgesetzt werden müssen (etwa das Forschende Lernen³) und der Zugang zu Religionen auf sämtlichen Bildungsstufen derselbe ist: In Abgrenzung zu einem konfessionellen, theologisch ausgerichteten Unterricht werden in einer religions-

1 Siehe etwa die Beiträge von Bleisch, Desponds, Durisch Gauthier & Frank, 2015; Bleisch, 2015; Frank, 2016.

2 Vgl. hierzu die vielen Beiträge von Wanda Alberts (etwa 2008; 2012) und Tim Jensen (etwa 2002).

3 Das Forschende Lernen als didaktische Methode hat sich zunächst in der Volksschule durchgesetzt und ist dort mittlerweile weit verbreitet. Vgl. z. B. Bönsch, 1991 oder Aepkers & Liebig, 2002.

wissenschaftlich orientierten Vermittlung Religionen konsequent an Dritte, d. h. an deren Träger/-innen gebunden und gesellschaftlich, kultur- und sozialwissenschaftlich kontextualisiert.⁴ Das Erkenntnisinteresse zielt nicht auf die Entwicklung der eigenen Religiosität wie in der Religionspädagogik⁵ oder auf die Systematisierung religiöser Symbolbestände wie in der Theologie, sondern betrifft historische und gegenwartsbezogene gesellschaftlich relevante Fragen, mit welchen alle Menschen und Institutionen der Gesellschaft konfrontiert sind.

Neben diesen spezifischen, das Fach „Religion“ betreffenden Faktoren, sind aber auch allgemeindidaktische Entwicklungen zu nennen: Durch die Bologna-Reform fand eine Aufwertung der Hochschuldidaktik statt.⁶ Wer sich heute im deutschsprachigen Raum auf eine Religionswissenschaftsprofessur bewirbt, muss seine didaktischen Kompetenzen ausweisen können, zumal die Lehre und das Erstellen von Ausbildungskonzepten einen beträchtlichen Teil seines Aufgabenbereichs darstellen. Nichtsdestotrotz bestehen nicht erst seit der Betonung der Hochschuldidaktik Überlegungen, wie Religionswissenschaft an Universitäten am besten zu unterrichten sei, aus welchen Anteilen sich Religionswissenschaft zusammensetzt, d. h. welche konkreten Gegenstände und Zugänge – auch in Abgrenzung oder Übereinstimmung zu anderen akademischen Fächern wie Theologie, Geschichte, Soziologie oder Ethnologie sowie Islamwissenschaft, Judaistik und Indologie – gelehrt und gelernt werden sollen; Einführungen in die Religionswissenschaft befassen sich seit jeher mit diesen Fragen (vgl. etwa Stolz, 1988 oder Hock, 2002).

In unserem Beitrag präsentieren wir zunächst Modelle, welche die Kompetenzorientierung ins Zentrum didaktischen Handelns stellen und in der deutschsprachigen Schweiz insbesondere an der Universität Zürich verbreitet sind. In den darauffolgenden Abschnitten werden wir auf der empirischen Basis von Dokumenten des Religionswissenschaftlichen Seminars sowie von Interviews mit den drei Religionswissenschaftsprofessor/-innen der Universität Zürich, Christoph Uehlinger, Dorothea Lüddeckens, Rafael Walthert, und im Rückgriff auf allgemeindidaktische sowie bereits bestehende religionswissenschaftliche Konzeptionen ein Kompetenz- und Ausbildungsmodell entwerfen. Das macht unseren Entwurf vergleichbar mit Studienzielen und Studiengängen anderer Religionswissenschaftlicher Tertiärinstitutionen, aber auch mit Modellen für andere Ausbildungsstufen (etwa Gymnasien).

2 Kompetenzorientierung als Grundlage didaktischen Handelns

Seit der Bologna-Reform gilt die Förderung von Kompetenzen in der universitären Lehre europaweit als primäres Ziel jeglicher Studiengänge und -programme.⁷ Entsprechende hochschuldidaktische Ausbildungsgänge an Universitäten werden rege besucht. Das Plädoyer für die verstärkte Förderung von überfachlichen Kompetenzen folgt der Nachfrage nach arbeitsmarktfähigen Hochschulabsolvent/-innen (vgl. Beyerlin, Klink & Diez, 2014, S. 43). Unter überfachlichen Kompetenzen lassen sich Kompetenzen wie „Verhandlungs-Techniken“, „Zeit-Management“ aber auch „Team-Fähigkeit“ fassen. Wie an anderen Standorten (vgl. Modell von Weiß & Radermacher, 2015) wird in der Hochschuldidaktik an der Universität Zürich der Erwerb von fachlichen kombiniert mit überfachlichen Kompetenzen propagiert. Formate, die unter dem Begriff „Forschendes Lernen“ (Schneider & Wildt, 2009; Huber, 2009; Beyerlin, Klink & Diez, 2014) zusammengefasst werden, sollen diese Kombination fördern. Die Hochschule beabsichtigt damit den Auf- und Ausbau nicht nur fachlichen Wissens, sondern auch beruflicher Handlungskompetenzen (Beyerlin, Klink & Diez, 2014, S. 47). Im Kern des Forschenden Lernens steht die möglichst „realistische“ Durchführung eines wissenschaftlichen Forschungsprozesses.

Studierende, die eine solche Lehrveranstaltung absolvieren, würden sich auf diese Weise Schlüsselqualifikationen aneignen, die auch bei einem Berufseinstieg wesentlich seien (vgl. Beyerlin, Klink & Diez, 2014, S. 47-48). Das Religionswissenschaftliche Seminar der Universität Zürich hat die Vorteile, die eine solche Lehrausrichtung für die Studierenden bietet, erkannt und entsprechend in seinem Curriculum verankert. Es bietet Lehrformate an, die dem Paradigma des Forschenden Lernens folgen.⁸

4 Katharina Frank hat die hier genannten Merkmale systematisch aus der Beobachtung der Unterrichtsvermittlung erarbeitet (vgl. Frank, 2010) und auf der Basis der Datenanalyse eine empirisch gegründete Theorie der Religionsvermittlung generiert, die sich mit programmatischen Modellen des spezifisch religionswissenschaftlichen Zugangs zu Religion verbinden lässt.

5 Entgegen mancher in Deutschland üblichen Verwendung (z. B. Universität Bremen) wird der Begriff „Religionspädagogik“ hier nur für die konfessionelle Pädagogik verwendet. Um der Abgrenzung gegenüber einer religiösen Erziehung gerecht zu werden, benutzen Religionswissenschaftler/-innen in der Schweiz, welche in der staatlichen Ausbildung tätig sind, vielmehr den Begriff der Didaktik als übergeordneten Terminus sowie Religionsdidaktik für alle Formen von Unterricht, in welchen den Schüler/-innen bzw. Student/-innen Religionen vermittelt werden.

6 Für die Religionswissenschaft zeigen dies u.a. die Beiträge von Laack, 2014 und Weiß & Radermacher, 2015 in der Zeitschrift für Religionswissenschaft.

7 Vgl. TUNING-Komitee, 2006. Der Begriff „Kompetenz“ wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auch kritisiert (vgl. z. B. Joachim, 2014). Die Kompetenzorientierung hat sich jedoch in der Schweiz mittlerweile auf sämtlichen Bildungsstufen (Primarstufe bis Tertiärstufe) durchgesetzt. Daher scheint es uns als Ausbilderinnen in der Religionswissenschaft sinnvoll, ihn auf unser Fach anzuwenden, zumal er das Augenmerk dafür schärft, dass es in der religionswissenschaftlichen Ausbildung nicht nur um das Kennen, sondern auch um das Können geht, auch wenn Studierende im Anschluss ans Studium im akademischen Betrieb bleiben.

8 Im Herbstsemester 2016 bspw. „Repetitorium: Religion und Organisation“ (H. Coste & D. Lüddeckens) oder im Frühjahrssemester 2017 „Seminar: Kirchen, Moscheen, Synagogen, Tempel: Architektur als Ausdruck religiöser Identität“ (M. Bürgin & Ch. Uehlinger).

Die Hochschuldidaktik der Universität Zürich arbeitet mit der Kompetenz-Definition von Weinert, 2001:

[Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001, S. 27).

Eine solche Konzeption von Kompetenz geht einher mit einer Vorstellung von Lernen, die auf Verstehen und Anwenden und darüber hinaus auf eine Kritikfähigkeit gegenüber dem eigenen Wissen und Können abzielt (vgl. Flender 2005, S. 185). Dieser Kompetenz-Begriff geht weit über die „blosse“ Fähigkeit, Wissen zu reproduzieren, hinaus. Das Forschende Lernen in diesem Sinn meint zudem nicht nur das Erlernen des eigentlichen Forschungsprozesses, sondern beinhaltet auch Kompetenzförderungen im Bereich der Themenerschließung, des Theorieanschlusses, der Darstellung und der kritischen Reflexion.

In der Religionswissenschaft existieren erste Ansätze einer kompetenzorientierten Fachdidaktik. Wie bereits erwähnt, haben Isabel Laack (2014) sowie Martin Radermacher und Sabrina Weiß (2015) ihre Überlegungen zu einer Fachdidaktik in der religionswissenschaftlichen Tertiärausbildung präsentiert und verweisen auf die gesellschaftliche Funktion der Religionswissenschaft sowie auf die Bedeutung von Studienzielen als Handlungsziele und damit Kompetenzen.

Alexander-Kenneth Nagel nennt in seinem Beitrag zum Buch „Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler/-innen“ von Diemling und Westermann die drei Lernziele „Symbolkompetenz“, „Diskurskompetenz“ sowie „Interdisziplinarität“, wobei sich die ersten beiden Kompetenzen aus den „Besonderheiten des Gegenstandes und der Perspektive der Religionswissenschaft“ ergeben würden (Nagel, 2011, S. 48).

Einen Ansatz für die spezifisch religionswissenschaftliche Vermittlung von Religionen auf der Volksschulstufe und des Gymnasiums⁹ hat Katharina Frank im Rückgriff auf die Erkenntnisse aus ihrer empirischen Unterrichtsforschung (Frank, 2010), auf allgemeindidaktische Überlegungen von Lersch (2010) und Reusser (2008) sowie in Anlehnung an Kompetenzmodelle für das Fach Geschichte (Schreiber, 2008; Gautschi, 2006) konzipiert (vgl. Frank, 2016). Sie folgt dem Paradigma des Forschenden Lernens, differenziert jedoch in fünf Kompetenzen, wobei sich die Theoriekompetenz (Reflexion und Metareflexion) sowie die Kommunikations- bzw. Darstellungskompetenz (inkl. Transfer) bei allen Kompetenzen finden lassen:

- Kontextualisierungskompetenz (Quelle/ Daten sozial und gesellschaftlich kontextualisieren; Quelle als Selbstdarstellung bzw. Fremddarstellung von Religion identifizieren)
- Forschungskompetenz (Fragestellung entwickeln, passende Untersuchungsgegenstände suchen, Daten erheben, aufbereiten, vergleichend auswerten mit dem Forschungsprozess der *Grounded Theory*)
- Theoriekompetenz (Theorien, Konzepte und Begriffe erläutern, auf konkrete Beobachtungen und empirie-nahe Ergebnisse anwenden)
- Kommunikationskompetenz (Erkenntnisse adressatenadäquat präsentieren, moderieren zwischen Diskurspartei, im Rückgriff auf Erkenntnisse handeln (z. B. in Konfliktsituationen))
- Urteilskompetenz (Fremddarstellung kontextualisieren, mit Selbstdarstellung vergleichen, Fremddarstellung anhand expliziter Kriterien beurteilen)

Wie der Aufstellung zu entnehmen ist, unterscheidet Frank bei der religionswissenschaftlichen Kompetenzförderung zwischen Selbstdarstellungen von Religionsgemeinschaften und religiösen Individuen auf der einen Seite und Fremddarstellungen von Religionen durch Medien, Politiker/-innen etc. sowie durch individuelle Akteure und durch die Wissenschaft auf der anderen Seite. Während Kontextualisierungs-, Forschungs-, Theorie- sowie Kommunikationskompetenzen sowohl in Bezug auf Selbstdarstellungen als auch Fremddarstellungen von Religionen gefördert werden sollen, wird das Beurteilen und Bewerten-Können von Religionen nur in Bezug auf Fremddarstellungen angewendet. Dies entspricht einer in der Religionswissenschaft weit verbreiteten Sicht, wonach die Vermittlung

⁹ Frank nennt das Fach auf diesen Stufen nicht „Religionswissenschaft“ wie das universitäre Fach, sondern „Religionskunde“. Den Unterschied zwischen „Religionswissenschaft“ und „Religionskunde“ sieht Frank darin, dass „Religionswissenschaft“ neue Erkenntnisse generiert, während „Religionskunde“ bei den Kompetenzförderungen in der Regel solche religionswissenschaftlichen Erkenntnisse nur nachvollzieht.

von Religionen religiös neutral erfolgen soll und demnach den spezifisch religionswissenschaftlichen Zugang ausmacht. Das Modell wird dem Dictum, dass das Spezifikum des religionswissenschaftlichen Zugangs der Vergleich sei (vgl. Freiberger, 2011), insofern gerecht, als beim Sampling und der Analyse (beide nach *Grounded Theory*) mit Kontrastfällen gearbeitet wird.

Insbesondere das Forschende Lernen der Zürcher Hochschuldidaktik sowie die Kompetenzen, wie sie von Frank in Anlehnung an andere Fachdidaktiken formuliert wurden, sollen für die Konzeption einer religionswissenschaftlichen Didaktik und Ausbildungskonzeption in Abschnitt 4 herangezogen werden. Zunächst wird jedoch das gegenwärtige Ausbildungskonzept am Religionswissenschaftlichen Seminar in Zürich vorgestellt, da dieses für unser Modell wegweisend ist.

3 Das Religionswissenschaftsstudium in Zürich

Das Studium der Religionswissenschaft in Zürich setzt sich aus drei sog. Säulen zusammen: der Religionsgeschichte, der Religiösen Gegenwartskulturen sowie der Systematischen Religionswissenschaft.¹⁰ Wie aus den Interviews mit den drei Lehrstuhlinhaber/-innen hervorgeht, ist die Bezeichnung dieser Säulen mit dem Lehr- und teilweise auch dem Forschungsbereich bzw. methodischen Schwerpunkt der jeweiligen Professur gleichzusetzen: In der Säule „Religionsgeschichte“ wird historisch, in der Säule „Religiöse Gegenwartskulturen“ sozialwissenschaftlich und in der Säule „Systematische Religionswissenschaft“ vorrangig theoretisch gearbeitet. In den folgenden Abschnitten legen wir die Aussagen der drei Professor/-innen, Christoph Uehlinger, Dorothea Lüddeckens und Rafael Walthert zu ihrer jeweiligen Lehre und den Lernzielen dar.

3.1 Grundlegende Ziele und Fachverständnis

In den Interviews mit den Lehrstuhlinhaber/-innen, die gleichzeitig auch Autor/-innen der Website des Religionswissenschaftlichen Seminars in Zürich sind, zeigt sich, dass die beiden didaktischen Aspekte „Ausbildungsziele“ und „Fachverständnis“ eng miteinander verbunden sind. Das Fachverständnis ist wiederum mit dem Religionsbegriff sowie mit der Frage verknüpft, was Religionswissenschaft in der Gesellschaft leisten kann. Die folgenden Abschnitte geben Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen der drei Professor/-innen bezüglich dieser Aspekte wieder.

3.1.1 Wissenschaftliches Handeln-Können als Ziel

Während in früheren Dokumenten die Konzeption des Religionswissenschaftsstudiums entlang von Inhalten erfolgte, werden Studienziele in den aktuellen Unterlagen des Religionswissenschaftlichen Seminars der Universität Zürich kompetenzorientiert formuliert (vgl. Abschnitt 2). So heisst es in einem übergeordneten, sämtliche Lernziele zusammenfassenden Text auf der Website des Religionswissenschaftlichen Seminars (RWS):

Das Studium der Religionswissenschaft soll eine Studentin oder einen Studenten dazu befähigen, Religion und Religionen auf der Grundlage geistes- und sozialwissenschaftlicher Methoden als bedeutsamen Faktor soziokultureller Kommunikation in Geschichte und Gegenwart zu analysieren und zu interpretieren. (Universität Zürich, 27.06.2016)

Mit den Begriffen „analysieren“ und „interpretieren“ liegt das Augenmerk nicht nur auf den Inhalten („Religion und Religionen“), sondern auch auf der Kompetenz des wissenschaftlichen Handelns. Als Grundlage dieses Handelns dienen gemäss obigem Zitat geistes- und sozialwissenschaftliche Methoden. Interessant scheint uns der Passus „Religion und Religionen [...] als bedeutsamen Faktor soziokultureller Kommunikation [...] analysieren“. Für wen bzw. aus welcher Sicht erscheinen Religion und Religionen als Kommunikation bedeutsam? Für Religionswissenschaftler/-innen ist die Antwort zentral: In den Interviews mit den Lehrstuhlinhaber/-innen wird deutlich, dass es in der religionswissenschaftlichen Lehre letztlich um ein Erkenntnisinteresse geht, das nicht demjenigen religiöser Individuen oder Gemeinschaften entspricht, sondern ein wissenschaftliches, ein historisches und sozialwissenschaftliches ist.

Sowohl auf der Website als auch in den Interviews mit den Lehrstuhlinhaber/-innen wird betont, dass die Ausbildung in Religionswissenschaft kein Studium darstelle, das auf einen bestimmten Beruf vorbereite, sondern „Sach-

10 Vgl. RWS Website, <http://www.religionswissenschaft.uzh.ch/de/was-wir-bieten/ba-studium/saeulen.html> (01.03.2017). Es muss darauf hingewiesen werden, dass die Bezeichnungen der drei Säulen in den Dokumenten des Religionswissenschaftlichen Seminars inkonsistent verwendet werden. Dies soll gemäss Aussagen der drei Lehrstuhlinhaber/-innen bei der nächsten Überarbeitung der Website behoben werden.

wissen und Methodenkompetenzen“ vermitteln würde. Das Religionswissenschaftsstudium könne in verschiedene berufliche Tätigkeiten münden – etwa bei einer öffentlichen Amtsstelle des Kantons oder Bundes, bei international tätigen Organisationen, im Tourismus, in der Forschung oder der Lehre an Gymnasien, denn auch dort würden das forschende Vorgehen und die Kommunikation wissenschaftlicher Resultate gebraucht.¹¹ Die Religionswissenschaft lässt sich hier in die Fächer der Philosophischen Fakultät einreihen, wo ebenfalls eine Grundlagenausbildung stattfindet und wissenschaftliches Handeln eingeübt wird, ohne dass damit eine spezifische Berufsqualifikation verbunden wäre. Diese Ausrichtung steht im Gegensatz etwa zur Theologie, zum Jus-Studium oder zur Medizin, deren Curricula spezifisch berufliche Ausbildungselemente enthalten.

In den Interviews mit den Lehrstuhlinhaber/-innen kommen auch je eigene Beschreibungen des Studienziels sowie spezifische didaktische Konkretisierungen zum Ausdruck: Für Rafael Walthert produziert wissenschaftliches Handeln grundsätzlich etwas anderes als „alltägliches Handeln“. Wissenschaftliche Kommunikation könne ein Gegengewicht zu den Selbstwahrnehmungen und medialen Darstellungen von Religionen geben; sie schaffe damit einen Erkenntnisfortschritt. Dorothea Lüddeckens geht es neben dem konsequenten Kontextualisieren historischer und zeitgenössischer Sachverhalte und der Verbindung dieser kontextualisierten Religionen mit abstrakten Kategorien und Theorien um das Herstellen einer Distanz zur jeweils eigenen religiösen Orientierung sowie generell der persönlichen Haltungen gegenüber Religionen. Christoph Uehlinger betont, dass Religionswissenschaftler/-innen Religionen dekonstruieren, d. h. emische Diskurse erheben, wiedergeben, aber auch ideologiekritisch analysieren sollen, wenn „religiöse Diskurse Realitäten verschleiern“ (Interview mit Ch. Uehlinger).

Während sich in allen drei Interviews zeigt, dass religionswissenschaftlich Tätige etwas anderes machen als religiös Tätige, geht Christoph Uehlinger einen Schritt weiter: Wenn religiöse und theologische Akteure sich in der religionswissenschaftlichen Darstellung nicht immer wiedererkennen, sondern u.U. ihre eigene Darstellung ihrer religiösen Tradition dekonstruiert sehen, widerspreche dies nicht dem „religionswissenschaftlichen Anspruch des weltanschaulichen Agnostizismus“. Während Rafael Walthert wissenschaftliches und religiöses Kommunizieren als zwei unterschiedliche Kommunikationsformen sieht, werden bei Christoph Uehlinger im Sinne McCutcheons und von Stuckrads (McCutcheon, 2007; von Stuckrad, 2013) Religionskonstruktionen von Akteur/-innen einer religiösen Tradition und wissenschaftliche Konstruktionen als gleichartige Kommunikationsformen gesehen. Das mag unter anderem damit zu tun haben, dass in der Religionsgeschichte, Christoph Uehlingers Bereich, viele religiöse Akteur/-innen tätig sind, die beanspruchen, ein wissenschaftliches Wissen (Luhmann, 1992) bzw. ein objektives Wissen im Sinne der Wissenssoziologie (vgl. Berger & Luckmann, 1969; Knoblauch, 2010; Frank, 2015) zu konstruieren. Christoph Uehlinger zeigt im Interview die Konkurrenz wissenschaftlicher und religiöser Ansätze am Beispiel der Religionsphänomenologie, des Buches „L'invention de Dieu“ des Alttestamentlers Thomas Römer sowie am Beispiel des Co-Teachings mit einem theologisch tätigen Dozenten auf.

3.1.2 Religionswissenschaftsverständnis und Religionsverständnis

Dass das Fachverständnis das religionswissenschaftliche Studium strukturiert und die Inhalte, aber vor allem den Zugang zu diesen Inhalten und damit auch die Fachdidaktik prägt, dürfte an allen Standorten, an denen nicht-theologische Religionswissenschaft betrieben wird, der Fall sein. Wie im Interview mit Christoph Uehlinger zum Ausdruck kommt, ist die Selbstreflexion in der Religionswissenschaft ausgeprägter als in anderen universitären Fächern. Dass Religionswissenschaft und Theologie nicht dasselbe sind, gehört – wie Studienbewerber/-innen, Medienkontakte und die Arbeit mit staatlichen Bildungsbehörden zeigen – immer noch nicht zum sozial validierten Wissen der Schweizer Gesellschaft. Das hat mit der Fachgeschichte, in Zürich auch mit der organisatorischen Nähe der Religionswissenschaft zur Theologie, zu tun, die eine entsprechende Aussenwirkung befördert und die Religionswissenschaftler/-innen veranlassen, ihr Fach dezidiert in Abgrenzung zur Theologie zu bestimmen. Aber wie wird Religionswissenschaft in Zürich, abgesehen von diesen Abgrenzungen, konstruiert? Welche fachlichen Kompetenzen werden gefördert? Wie alle Lehrstuhlinhaber/-innen in den Interviews betonen, ist Religionswissenschaft eine *empirische* Wissenschaft. Auf der Website des Seminars präsentiert sich Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft und wird folgendermassen beschrieben:

Religionswissenschaft begreift Religion als kulturelle Kommunikation, mit der Menschen auf eine bestimmte Weise die Wirklichkeit interpretieren und sich in ihr orientieren. Sie untersucht die Regeln, nach denen diese Kommunikation verläuft, und die Inhalte, die dabei vermittelt werden. (RWS Website <http://www.religionswissenschaft.uzh.ch/de/relwi/wasistreligionswissenschaft/kulturwissenschaft.htm> [01.03.2017])

¹¹ Vgl. RWS, Website <http://www.religionswissenschaft.uzh.ch/de/relwi/kompetenzen.html> und <http://www.religionswissenschaft.uzh.ch/de/was-wir-bieten/wege-zum-beruf/perspektiven.html> (01.03.2017). Das RWS bietet den Studierenden regelmässig Begegnungen mit Absolventinnen und Absolventen, die über ihren beruflichen Alltag und den Zusammenhang mit ihrem Studium Auskunft geben.

Wie aus diesen Zeilen hervorgeht, ist das Religionswissenschaftsverständnis mit dem Religionsverständnis verweben: Religion ist kulturelle Kommunikation, daher ist Religionswissenschaft auch als Kulturwissenschaft zu fassen. Religionen seien, so heisst es andernorts, „geschichtlich gewachsene, sich stetig verändernde kulturelle Deutungs- und Symbolsysteme, die untereinander und mit Gesellschaft, Wirtschaft, Politik usw. in vielfältigen Wechselbeziehungen stehen.“¹² Religionen würden Menschen prägen und seien durch Menschen geprägt. Damit ist eine Gemeinsamkeit aller drei Säulen genannt: Religion wird als kulturelles und soziales Konstrukt verstanden.

Mit diesem Religionskonzept ist aber noch nichts darüber gesagt, was „Religion“ ausmacht, welche Aspekte von Religion in der religionswissenschaftlichen Lehre vorkommen und mit welchem Verständnis diese vermittelt werden.¹³ In den Interviews werden unterschiedliche Seiten von Religion betont – je nach Ausrichtung der jeweiligen Professur. Christoph Uehlinger mit dem Schwerpunkt „Religionsgeschichte“ betont die historische Kontingenz und Kontextualität und hat bei der Vermittlung u.a. materiale und visible Aspekte von Religion(en) im Fokus (Bibel, Koran, Kleidung, Architektur etc.). Dorothea Lüddeckens (Schwerpunkt „Religiöse Gegenwartskulturen“) und Rafael Walthert (Schwerpunkt „Systematische Religionswissenschaft“) thematisieren in ihrer Lehre die sozialen Interaktionen religiöser Akteure/-innen (z. B. in Ritualen), religiöse Organisationen und Entwicklungen in verschiedenen Gesellschaften, wobei Rafael Walthert auf die theoretische Perspektive, Dorothea Lüddeckens auf die empirische Perspektive dieser Themen fokussiert. Bezeichnend für die jeweiligen Lehrstühle scheint uns, dass Christoph Uehlinger und Dorothea Lüddeckens grundsätzlich „Religion und Religionen“ sowie „Religionsdiskurse“ und die „nicht-diskursive Religion“ als Gegenstand ihrer Lehre und Forschung nennen, während Rafael Walthert „Religionswissenschaft“ als seinen Lehr- und Forschungsgegenstand sieht und das Wissen zur Religionsgeschichte und der religiösen Gegenwartskultur bei den Studierenden eher voraussetzt.

3.1.3 Der gesellschaftliche Beitrag der Religionswissenschaft

Die genuine Funktion der universitären Fächer ist die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse (Forschung) und die Lehre derselben. Auf der Ebene der Organisation sind die Universitäten und einzelnen Seminare jedoch aus ökonomischen Gründen gefordert, ihren gesellschaftlichen Nutzen aufzuzeigen.¹⁴ Auf der Website des Religionswissenschaftlichen Seminars ist ein solches Ansinnen formuliert:

Die Religionswissenschaft bemüht sich, durch wissenschaftliche Neutralität und Vermittlung von Sachkenntnis und (inter- bzw. trans-)kultureller Kompetenz einen Beitrag zu einer Kultur der Toleranz und der Verständigung zu leisten. (RWS Website: <http://www.religionswissenschaft.uzh.ch/de/relwi/wasistreligionswissenschaft/spaetmodernegesellschaft.html> [01.03.2017])

Wie bei anderen gesellschaftlichen Akteuren werden auch hier Werte wie „Toleranz“ und „Verständigung“ erwähnt, die jedoch wegen ihrer Abstraktheit wissenschaftlich und alltagspraktisch schwierig zu fassen sind. Konkreter wird der gesellschaftliche Beitrag der Religionswissenschaft in den Interviews formuliert. Christoph Uehlinger betont, dass Religionswissenschaftler/-innen dann einen kompetenten Beitrag für die Gesellschaft leisten, wenn sie wissenschaftlich und nicht etwa politisch kommunizieren. Rafael Waltherts Intention geht ebenfalls in diese Richtung: Die Korrektur von in der Gesellschaft verbreiteten Darstellungen von Religion durch wissenschaftliche Darstellungen könne das Handeln gesellschaftlicher Akteure verändern. Dorothea Lüddeckens beschreibt die Leistung der Religionswissenschaft für die Gesellschaft anhand von eigenen Erfahrungen mit Medien sowie anhand von Vorträgen und Aufsätzen im medizinischen Bereich. In allen Positionen kommt zum Ausdruck, dass Religionswissenschaftler/-innen in der Kommunikation mit Medien und der Politik in der Rolle als Wissenschaftler/-innen kommunizieren sollen; die politischen, rechtlichen bzw. medialen Umsetzungen und Implikationen überlassen sie den jeweiligen Akteuren aus diesen Gesellschaftsbereichen. Der Vorteil dieser Haltung ist, dass Religionswissenschaftler/-innen nur in ihrer genuinen Rolle, für die sie auch ausgebildet werden, auftreten. Der Nachteil ist, dass Religionswissenschaftler/-innen, die ihre Forschungsergebnisse nur wissenschaftlich kommunizieren, keinen Einfluss darauf haben, was Jurist/-innen, Journalist/-innen und Politiker/-innen aus ihren Ergebnissen machen. Die Rezeption der Wissenschaft durch die Medien, das Recht und die Politik liegt damit nicht im Einflussbereich der Wissenschaft.

Auch wenn als oberstes Ziel das wissenschaftliche Handeln-Können genannt wird, ist das Grundlagenstudium „Religionswissenschaft“ nicht allein durch die Vorstellung geprägt, dass Studiumsabsolvent/-innen eine Karriere

¹² RWS Website <http://www.religionswissenschaft.uzh.ch/de/relwi/wasistreligionswissenschaft/kulturwissenschaft.html> (01.03.2017).

¹³ Zur Differenz von Religionskonzept und Religionsdefinition vgl. Woodhead, 2011.

¹⁴ Universitäten haben die Verwendung ihres Budgets gegenüber dem öffentlichen Geldgeber (Kanton, Staat) seit jeher rechtfertigen müssen, sie unterstehen diesbezüglich jedoch gewissen konjunkturellen Schwankungen. Zurzeit soll in der öffentlichen Bildung der Schweiz gespart werden, insbesondere in jenen Fächern, in denen die Studierendenzahlen nicht besonders hoch sind wie in der Religionswissenschaft. Es würde eine diachrone Analyse bedingen, um etwas darüber aussagen zu können, inwiefern der Spardruck eine Auswirkung auf die Ausbildungskonzeption hat, was hier aber nicht geleistet werden kann.

als Wissenschaftler/-innen anstreben sollen. Dies zeigen neben den auf der Website und oben bereits genannten Berufsperspektiven und entsprechenden Veranstaltungsangeboten (Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler/-innen) sowie Berufspraktika die Ausführungen von Christoph Uehlinger: Wenn Studierende nach dem Studium beispielsweise in einer Interreligiösen Institution arbeiten, sei u.a. religionsgeschichtliches Wissen gefordert, was die Studierenden in Grundkursen zu den „Weltreligionen“ erlangen würden. Das sei ein Wissen, das sie in ihrem Berufsfeld legitimiere, etwa für Moderationen bei interreligiösen Dialogen. Die Studierenden müssten auch fähig sein, Religionen dann so zu präsentieren, wie es die Religionsangehörigen selber machen würden. Zugleich müssten sie aber auch gelernt haben, diese religiösen Diskurse in grössere Zusammenhänge einzuordnen.

3.2 Kompetenzförderung im Bachelor- und Masterstudiengang

Wie den Interviews, aber auch der Wegleitung zum Religionswissenschaftsstudium entnommen werden kann, geht die Vermittlung von aufbereiteten Inhalten im Verlaufe des Studiums immer weiter zurück und das wissenschaftliche Handeln tritt immer mehr in den Vordergrund. Systemtheoretisch (vgl. Luhmann, 1992 & 2002b) bzw. wie es auch Rafael Walthert ausdrückt, lässt sich dieser Sachverhalt folgendermassen beschreiben: Während in den Proseminaren des Bachelorstudiums die Vermittelbarkeit von Wissen und damit der erziehungswissenschaftliche Code (vermittelbar / nicht vermittelbar) im Vordergrund steht, wird in einem Masterseminar der Code des Wissenschaftssystems „wahr/unwahr“ immer wichtiger, d. h. die Frage, ob eine aus einer Untersuchung hervorgehende These, Typologie oder Theorie den wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität (Intersubjektivität, Nachvollziehbarkeit), Reliabilität und Validität für die angegebene Reichweite entspricht und damit (vorläufig, d. h. hypothetisch) „wahr“ ist. Das drückt sich dahingehend aus, dass in den ersten Semestern des Bachelorstudiengangs ganz bestimmte, die Religionswissenschaft gut vermittelnde Texte gelesen und eine religionswissenschaftliche Perspektive auf Religionen eingeübt wird. Jede/r Student/-in muss in gewisser Weise dasselbe wissen, wiedergeben und eine religionswissenschaftliche Rolle einnehmen können. Dies bezieht sich sowohl auf die Inhalte (bspw. Geschichte der Religionen, Religionswissenschaftsgeschichte) als auch auf die Herangehensweisen und Erkenntnisinteressen. Der religionswissenschaftliche Zugang wird im Verlauf des Studiums beibehalten und auch weiter eingefordert, jedoch übernehmen die Studierenden zunehmend die Verantwortung für ihre Vertiefung, ihre thematischen Interessen und für ihr Forschungshandeln. Sie werden gewissermassen Spezialist/-innen ihres je eigenen Gebietes. Ein ähnliches Ansinnen gilt auch für den systematisch-theoretischen Schwerpunkt. Wie Rafael Walthert ausführt, geht es im Masterstudium nicht mehr nur darum, Theorien nachzuvollziehen, zu erläutern und auf Beobachtungen von Religion anzuwenden. Theorien werden vielmehr kritisch diskutiert, modifiziert und eigene Themen mittels dieser Theorien gefasst.

Wie sowohl aus der Wegleitung als auch aus den Interviews mit den drei Professor/-innen hervorgeht, findet während des Bachelorstudiums (abgesehen von bestimmten Optionen betreffend Quellsprachen) noch keine Spezialisierung statt: So müssen Inhalte und Methoden in allen drei Säulen „Religionsgeschichte“, „religiöse Gegenwartskulturen“ und „systematische Religionswissenschaft“ von allen Studierenden gleichermaßen erworben werden. Erst mit der Bachelorarbeit entscheiden sich die Studierenden für ein bestimmtes Thema und damit auch für einen Schwerpunkt. Im Masterstudium sollen sie eine der drei Vertiefungsvarianten wählen: Allgemeine Religionswissenschaft, Historische Religionswissenschaft oder sozialwissenschaftlich ausgerichtete Religionswissenschaft.¹⁵

Im Folgenden werden wir die allgemeinen kompetenzorientierten Lernziele des Bachelor- und des Masterstudiengangs in Zürich vorstellen und zwar entlang der drei Säulen und Lehrstühle, wie sie oben beschrieben wurden.

3.2.1 Allgemeine Religionsgeschichte

Im Proseminar werden unterschiedliche Methoden der Erforschung historischer Sachverhalte vorgestellt und geübt, dies anhand von Texten, Bildern, materialen Gegenständen, Architektur und jeweils auch mittels des Vergleichs Text–Bild. Dabei wird schwerpunktmässig abgewechselt zwischen Theorie und Anschauungsbeispielen. Ein E-Learning-Kurs zur Bildanalyse bringt in Bezug auf Durchführung und *Outcome* eine hohe Standardisierung und bietet den Studierenden maximale Flexibilität in Bezug auf ihr Zeitmanagement. Grundkurse zu den Einführungen in die „Weltreligionen“ bzw. Lehrveranstaltungen, in welchen dieses Basiswissen über das gemeinsame Lesen religionswissenschaftlicher Einführungswerke angeeignet und geprüft wird, gehören ebenfalls zu den Lernbeständen des Bachelorstudiengangs.

¹⁵ Diese drei Vertiefungsvarianten entsprechen den drei Lehrstuhl-Schwerpunkten „Systematische Religionswissenschaft, Religionsgeschichte und Religiöse Gegenwartskulturen“. Die unterschiedlichen Bezeichnungen auf der Website führen oft zur Verwirrung. Wie oben bereits dargelegt, sollen diese Inkonsistenzen bei der nächsten Revision behoben werden.

Der Lehrstuhl will einen Akzent im Bereich *Visible Religion* setzen; dagegen komme die Einübung textanalytischer Methoden leider oft zu kurz, meint Christoph Uehlinger. Mit religiösen Texten werde in der Regel literaturwissenschaftlich verfahren, was Studierende z. B. auch in einem bibelwissenschaftlichen Proseminar lernen könnten. Anders als in der Theologie würden die Studierenden in der Religionswissenschaft aber von Beginn an lernen, komparatistisch vorzugehen. So würden beispielsweise nicht nur biblische Texte analysiert, sondern gleichzeitig auch Texte anderer religiöser Traditionen behandelt und diese Texte miteinander verglichen.

Dem Forschenden Lernen kommt in den Masterseminaren ein wichtiger Stellenwert zu. So werden derzeit in einem Seminar zu „Kirchen, Moscheen, Synagogen, Tempel: Architektur als Ausdruck religiöser Identität“, das zusammen mit dem Doktoranden Martin Bürgin abgehalten wird, die Studierenden beauftragt, das Gebäude einer Religionsgemeinschaft zu wählen. Diesen Gegenstand „tragen“ sie durch das ganze Seminar hindurch mit und erforschen ihn laufend in Bezug auf bestimmte Fragestellungen. Dabei sollen sie auch systematisch-theoretische Aspekte, die im Verlaufe des Semesters gelehrt und erarbeitet werden, auf den Gegenstand anwenden.¹⁶

3.2.2 Religiöse Gegenwartskulturen

Im Bachelorstudium geht es Dorothea Lüddeckens vor allem darum, dass Studierende lernen, religionswissenschaftliche Fragen zu stellen und Alltagswahrnehmungen zu religionswissenschaftlichen Beobachtungen zu transformieren. Es gehe nicht mehr um Fragen wie „Sind Teufelsaustreibungen schlimm?“ oder „Hilft das Beten?“, sondern darum, solche Aussagen zu kontextualisieren und einen distanziert-wissenschaftlichen Blick darauf zu erlernen, d. h. einen Konzeptwechsel zu vollziehen. Die Seminare sind themenzentriert und an diesen Themen wird religionswissenschaftliches Denken eingeübt. Mit zunehmender religionswissenschaftlicher Kompetenz¹⁷ würden die Studierenden konkrete Themen in die Veranstaltungen hineinragen und brächten auf diese Weise eigenständige und die Seminare bereichernde Aspekte ein. In den Masterseminaren sei es ein wichtiges Ziel, mit eigenen Projekten und Problemstellungen eine grosse Selbstständigkeit im Denken und Handeln zu erreichen. Auch der Religionsbegriff, den Autor/-innen oder die Studierenden selbst in den Arbeiten verwenden, müsse gegen Ende des Studiums religionswissenschaftlich reflektiert werden können.

3.2.3 Systematisch-theoretische Religionswissenschaft

Im Bachelorstudium stehen bei Rafael Walthert bestimmte Themen im Mittelpunkt, z. B. Macht, Geld oder Integration. In den Seminaren werden theoretische Ansätze, die diese Themen unter bestimmten Aspekten beleuchten, vorgestellt, diskutiert und deren Anwendung auf das Thema geprüft, wobei immer das Thema selbst im Zentrum stehe. Im Masterstudiengang hingegen würden sozialwissenschaftliche Theorien, z. B. Praxistheorie, Diskurstheorie, Systemtheorie, Wissenssoziologie usw. in Bezug auf Religion ausführlich und kritisch besprochen, in der Anwendung auf konkrete Beispiele illustriert und die Reichweite der Theorie in Bezug auf Religion getestet.

4 Skizze eines Kompetenzmodells für eine Hochschuldidaktik „Religionswissenschaft“

Das im Folgenden präsentierte Modell geht von Voraussetzungen aus, die wir zunächst erläutern möchten. Religionswissenschaft wird im Sinne Luhmanns (1992) *als Kommunikation des Wissenschaftssystems in einer funktional hochdifferenzierten Gesellschaft* konzipiert. Unser Kompetenzmodell ist demnach ein Konstrukt, das nicht beansprucht, global angewendet werden zu können. Der Gegenstand, der in unserem Modell bearbeitet wird, kann jedoch sowohl aus segmentär stratifiziert als auch funktional differenzierten Gesellschaften stammen.

Anders als in anderen Ländern, in denen Geschichtswissenschaft und Soziologie „Religion und Religionen“ bearbeiten (z. B. in Frankreich) oder Religionswissenschaft zusammen mit Theologie in einem „Religious Studies Department“ vereint ist, erachten wir Religionswissenschaft als eigenständiges universitäres Fach, das „Religion und Religionen“ in Geschichte und Gegenwart thematisiert und sich als Wissenschaft, wie andere akademische Fächer auch, selbst reflektiert und Theorien entwickelt.

Unser Modell stützt sich auf bestehende *allgemeindidaktische Konzeptionen*, wie sie in der Hochschuldidaktik an der Universität Zürich gelehrt werden (vgl. Abschnitt 2). Darüberhinaus rezipiert unsere Konzeption auch bestehende *fachbezogene hochschuldidaktische Überlegungen* aus der Religionswissenschaft (Nagel, 2011; Laack, 2014;

16 Die Ergebnisse wurden von den Studierenden – ganz im Sinne des Forschenden Lernens – an der DVRW Tagung 2017 in einem eigenen Panel vorgestellt.

17 Wie sich diese zunehmende religionswissenschaftliche Kompetenz messen liesse, ist eine interessante Frage, würde jedoch eine grössere Untersuchung bedingen.

Radermacher & Weiß, 2015) sowie *fachdidaktische Modelle anderer Bildungsstufen* (vgl. Frank, 2016; Abschnitt 2).

Schliesslich rezipiert unser Modell in weiten Teilen die *religionswissenschaftliche Ausbildung*, wie sie an der *Universität Zürich* vorgesehen und gepflegt wird (vgl. Abschnitt 3). In unserer Konzeption sprechen wir von *religionswissenschaftlichen Kompetenzen* und ausdrücklich nicht von religiösen Kompetenzen,¹⁸ da wir hierin einen grossen Unterschied zu den in der Theologie und Religionspädagogik geförderten Kompetenzen sehen. Auch wird die eigene Religiosität der Studierenden nicht expliziert und in den Lehrveranstaltungen reflektiert. Die Studierenden lernen vielmehr einen wissenschaftlichen Zugang zu Religionen, der ihnen – zumindest wenn sie in der Schweiz schulisch sozialisiert wurden – mittlerweile vertraut sein dürfte.

Unser *Religionsverständnis ist ein religionswissenschaftliches* und schliesst sich an bestehende Konzepte und Definitionen der Religionswissenschaft an (bspw. Gladigow, 2005; Seiwert, 1977; Pye, 2013; Frank, 2015). Grundsätzlich vertreten wir eine Bestimmung von Religion, die nicht allein auf die Lehren, Praktiken, die materiale Religion etc. fokussiert (in der Religionswissenschaft oft als „religiöse Symbolsysteme“ bezeichnet), sondern vor allem die Träger/-innen bzw. Akteur/-innen und deren gesellschaftliches Umfeld im Blick hat (vgl. religionswissenschaftliches Dreieck, Bochinger & Frank, 2015). Zudem beziehen wir auch Gruppen und Individuen mit ein, die sich in ablehnender Weise gegenüber Religion(en) äussern bzw. eine Lehre und Praxis vertreten, die sich mit denjenigen religiöser Gemeinschaften vergleichen lässt etwa das Bekenntnis vertreten „Es gibt keinen Gott“, „Nach dem Tod kommt nichts“ oder „säkulare Rituale für Lebensübergänge“ anbieten (vgl. die Studien von Quack, 2014 und Wohlrab-Sahr, 2013).

Den religiösen und den religionswissenschaftlichen Diskurs betrachten wir als zwei verschiedene Diskurse, die sich unterschiedlicher Kommunikationscodes bedienen. Während der religionswissenschaftlichen Kommunikation, wie den anderen Wissenschaften auch, systemtheoretisch ausgedrückt der Code „wahr/unwahr“ eigen ist (vgl. Abschnitt 3.2) zeichnet sich die religiöse Kommunikation durch den Code „transzendent-immanent“ aus (vgl. Luhmann, 2002a). Diese Beobachtung bedeutet selbstverständlich nicht, dass Religionswissenschaftler/-innen nicht selbst als religiöse Akteur/-innen kommunizieren können, und umgekehrt, religiöse Laien und Spezialist/-innen sich nicht religionswissenschaftlich ausdrücken könnten. Ist das Setting jedoch ein religionswissenschaftliches und besteht der Anspruch auf Wissenschaft, soll die Kommunikation in den Codes „wahr-unwahr“ erfolgen. Diesen wissenschaftlichen Standard möchten wir explizit für unser Modell übernehmen.

Das Studium der Religionswissenschaft ist in unserer Konzeption wie in Zürich und an vielen anderen Standorten als *wissenschaftliches Grundlagenstudium* angelegt. Als übergeordnetes Ziel des Religionswissenschaftsstudiums sehen wir – wie die Zürcher Lehrstuhlinhaber/-innen auch – *das religionswissenschaftliche Handeln-Können*; Studierende werden befähigt, religionswissenschaftlich tätig zu sein. Damit sollen sie nicht nur eine akademische Karriere einschlagen, sondern – mit entsprechenden Zusatzausbildungen¹⁹ – auch viele andere Berufe ergreifen können, welche religionswissenschaftliches Handeln bedingen, aber auch andere Fähigkeiten erfordern wie beispielsweise das Präsentieren religionswissenschaftlicher Resultate gegenüber einem Laienpublikum (Erwachsenenbildung, Museum, Journalismus), die Moderation eines Gesprächs zwischen religiösen Repräsentant/-innen, die Mediation zwischen religiösen Interessenparteien, die Umsetzung religionswissenschaftlicher Fragestellungen und Erschliessungsweisen für Schüler/-innen der Volksschule oder des Gymnasiums.

4.1 Kompetenzen und deren Umsetzung in einem Ausbildungsmodell

Das eben beschriebene und als oberstes Lernziel genannte *religionswissenschaftliche Handeln* setzt sich aus *verschiedenen Kompetenzen* zusammen, bei denen fachspezifische mit überfachlichen Kompetenzen (vgl. Abschnitt 2; Modell von Weiß & Radermacher, 2015, S. 393) verbunden sind. Im Folgenden werden wir diese Kompetenzen auflisten und deren Umsetzung in einem Studiengangmodell präsentieren.

18 Frank spricht für den Bereich der Volksschule und Gymnasien in Analogie zu den religionswissenschaftlichen Kompetenzen von „religionskundlichen Kompetenzen“.

19 Vgl. auch unten, Abschnitt 4.2.1.

Am Ende des Religionswissenschaftsstudiums können die Studierenden...

- ...wissenschaftliche Forschungsergebnisse und Theorien auf einem von ihnen gewählten Gebiet selbstständig sowie im Team erschließen;
- ...Beobachtungen von Religion und Religionen sowie Beobachtungen der Beziehung von Religionen zu anderen Bereichen der Gesellschaft sozial- und kulturwissenschaftlich auf der Basis neuester Forschungserkenntnisse eigenständig kontextualisieren;
- ...Religion und Religionen sowie die Beziehung von Religionen zu anderen Bereichen der Gesellschaft auf der Basis methodologisch reflektierter, empirisch-sozialwissenschaftlicher (quantitativ oder qualitativ) oder geschichtswissenschaftlicher Methoden eigenständig bzw. im Team erforschen (Fragestellung bzw. Hypothesen entwickeln, Daten sammeln und aufbereiten, vergleichend analysieren, Kategorien, Typologien, und Theorien generieren);
- ...Forschungsergebnisse zu Religion und Religionen sowie zur Beziehung von Religionen zu anderen Bereichen der Gesellschaft kritisch reflektieren und mit gesellschaftswissenschaftlichen, sozial- und kulturwissenschaftlichen Theorien verbinden;
- ...Religionstheorien sowie Religionswissenschaftstheorien kritisch reflektieren, modifizieren und solche Theorien spekulativ (aus dem Denken gewonnen) bzw. aus der Empirie (*Grounded Theory*) generieren;
- ...eigene und fremde Forschungsergebnisse zu Religion und Religionen, zur Beziehung von Religionen zu anderen Bereichen der Gesellschaft sowie religionswissenschaftliche Theorien einem wissenschaftlichen Publikum mündlich und schriftlich präsentieren sowie entsprechende Diskussionen moderieren.

Um diese Ziele zu erreichen und dem Anspruch gerecht zu werden, dass das Religionswissenschaftsstudium auch eine sinnvolle Grundlagenausbildung für eine nicht-universitäre Laufbahn insbesondere im Bereich aktueller gesellschaftlicher Fragestellungen darstellt, wird nicht auf drei Säulen wie in der Religionswissenschaft Zürich, sondern auf vier Säulen aufgebaut, wobei alle Ausbildungspfeiler als Grundlagenstudium konzipiert werden: Neben den Säulen Theoretische Religionswissenschaft, Historische Religionswissenschaft und Gegenwartsbezogene-empirische Religionswissenschaft konzipieren wir noch eine weitere Säule, die „Angewandte Religionswissenschaft“ (vgl. Abb. 1). Alle vier Säulen sind empirie-basiert, wobei in der Historischen und Theoretischen Religionswissenschaft in der Regel mit bestehenden Daten gearbeitet wird, bei den beiden anderen Schwerpunkten Daten erhoben bzw. generiert werden. Bei der Benennung der Säulen ist es uns ein Anliegen, die Fachbezeichnung „Religionswissenschaft“ heranzuziehen, um die Ausbildung als Grundlagenstudium und das religionswissenschaftliche Handeln-Können als übergeordnetes Ziel zu kennzeichnen. Mit den Bezeichnungen lehnen wir uns aber auch an andere Grundlagenwissenschaften wie beispielsweise die Soziologie an.

Theoretische Religionswissenschaft		Historische Religionswissenschaft		Gegenwartsbezogene-empirische Religionswissenschaft		Angewandte Religionswissenschaft
Thematische Ausrichtung, z. B. Religionssoziologische Theorien der Gegenwart		Thematische Ausrichtung, z. B. Europäische Religionsgeschichte als Sozialgeschichte		Thematische Ausrichtung, z. B. Religionsgemeinschaften Europas; Religiosität und Gesundheit in der Schweiz		Thematische Ausrichtung, z. B. Religion und Erziehung Religion und Gesundheit Religion und Politik in Europa / der Schweiz
Bachelor		Bachelor		Bachelor		Bachelor
Bachelorarbeit		Bachelorarbeit		Bachelorarbeit		Bachelorarbeit
Master		Master		Master		Master
Schwerpunkt Gesellschaftstheorie Sozial- und kulturwissenschaftliche Theorie		Schwerpunkt Alte Sprachen Historische Methoden		Schwerpunkt Neue Sprachen Qualitative Sozialforschung		Schwerpunkt Quantitative Sozialforschung und <i>Mixed Methods</i>
		Dem Gegenstand und der Methode entsprechende Theorien		Dem Gegenstand und der Methode entsprechende Theorien		Dem Gegenstand und der Methode entsprechende Theorien
Masterarbeit		Masterarbeit		Masterarbeit		Masterarbeit

Abb. 1 – Ausbildungsmodell für die Förderung religionswissenschaftlicher Kompetenzen

Allen Säulen gemeinsam ist der *religionsvergleichende systematische Ansatz*, was zumindest in der europäischen Religionswissenschaft als Merkmal des Fachs gesehen wird und als Konsens gelten dürfte (vgl. etwa Freiberger, 2011). Der systematische Vergleich erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen: zwischen vergleichbaren religiösen Konstrukten verschiedener Religionsträger/-innen, bei einer religiösen Tradition in unterschiedlichen Gesellschaften (synchron oder diachron), zwischen Individuen oder Gemeinschaften derselben religiösen Tradition, zwischen Religionsangehörigen in Bezug auf denselben Lebensbereich (z. B. Gesundheit, Familie etc.). Hilfreich für diese Planung ist das religionswissenschaftliche Dreieck mit den drei Ecken Symbolbestand, Individuum und Gemeinschaft sowie den Austauschprozessen zwischen diesen Ecken, Sozialisation und Partizipation, Aneignung und (Re)Produktion sowie Systematisierung und Institutionalisierung (vgl. Bochinger & Frank, 2015). Allen vier Säulen gemeinsam ist zudem die stetig mitlaufende Reflexion des Religionsbegriffs und des spezifisch religionswissenschaftlichen Zugangs zu Religion und Religionen. Zudem gehören zu allen vier Säulen dem jeweiligen Schwerpunkt entsprechende theoretische sowie kommunikative Kompetenzen.

Die in der Abbildung beispielhaft genannten thematischen Schwerpunkte, die die Verantwortlichen der Säulen notwendigerweise mitbringen müssen, aber auch austauschbar sind, setzen wir nicht entlang religiöser Traditionen, sondern entlang von gesellschaftsbezogenen Einheiten. Diese Gesellschaften und Lebensbereiche sind immer mehr oder weniger religiös und säkular plural, und Religionswissenschaft ist, auch das ist im Fach Konsens, immer mit solchen kulturell vielfältigen Konstellationen befasst.

Im Folgenden beschreiben wir die vier Säulen einzeln und konkretisieren die Kompetenzen, die im entsprechenden Studium gefördert werden sollen.

4.1.1 Theoretische Religionswissenschaft

Die Theoretische Religionswissenschaft thematisiert die Geschichte des Religionsbegriffs, die Geschichte des Fachs sowie gesellschaftswissenschaftliche, soziologische, ethnologische, psychologische und geschichtswissenschaftliche Theorien, die sich auf Religion(en) anwenden lassen. Im Bachelorstudiengang lernen die Studierenden Konzepte und Theorien mit Bezug auf Religion(en), d. h. Symbolbestand, Gemeinschaft, Individuen und Gesellschaft (vgl. Bochinger & Frank, 2015) sowie mit Bezug auf Religionswissenschaft (Selbstreflexion) wiederzugeben und sie auf empirische Beobachtungen anzuwenden. Im Masterstudiengang werden sie befähigt, eigenständig solche Theorien zu erschliessen, sie kritisch zu reflektieren und sie auf der Basis empirischer Forschungserkenntnisse zu modifizieren bzw. neue Theorien zu entwickeln. Sie lernen zudem, aus Theorien empirische Fragestellungen bzw. Hypothesen zu generieren.

4.1.2 Historische Religionswissenschaft

In der Historischen Religionswissenschaft werden die Studierenden befähigt, Beobachtungen zu Religionen in der Vergangenheit anhand bestehender Forschungserkenntnisse zu erschliessen und kontextualisiert wiederzugeben. Sie können Autor/-innen sowie die Gattung von Texten und Bildern bestimmen und zwischen Selbst- und Fremddarstellungen von Religionen unterscheiden. Sie lernen mediale, politische, aber auch wissenschaftliche Fremddarstellungen zu dekonstruieren. Während im Bachelorstudiengang zu verschiedenen historischen Zeiten und geographischen bzw. kulturellen Gebieten gearbeitet wird, konzentriert sich der Masterstudiengang vertieft auf eine bestimmte Gesellschaft. Im Bachelorstudium lernen die Studierenden historische Studien zu lesen und kritisch zu reflektieren sowie selbst Fragestellungen zu entwickeln, erste Erhebungen (im Archiv, in Bibliotheken, zu historischen Spuren im Feld, im Internet) und Analysen zu machen sowie die Resultate an bestehende Theorien anzuschliessen. Das Masterstudium befähigt sie, eigenständig Religionen (Symbolbestände, Individuen, Gemeinschaften sowie deren Bezug zur Gesellschaft) in der Vergangenheit mit geschichtswissenschaftlichen Methoden zu erforschen. Das Erlernen einer oder zwei alter Sprachen ist wie im universitären Fach Geschichte unabdingbar.

4.1.3 Gegenwartsbezogene-empirische Religionswissenschaft

Die Gegenwartsbezogene-empirische Religionswissenschaft befasst sich mit den Religionen in der Gegenwart in einem bestimmten geographischen Raum bzw. einer bestimmten Gesellschaft. Hier werden wie in der Historischen Religionswissenschaft religionsbezogene Beobachtungen gesellschaftlich, kultur- und sozialwissenschaftlich kontextualisiert und bestehende Studien kritisch reflektiert. Die Studierenden können Selbstdarstellungen und Fremddarstellungen von Religionen auseinanderhalten. In Zusammenarbeit mit der Angewandten Religionswissenschaft lernen die Studierenden im Bachelorstudiengang religionswissenschaftliche Fragestellungen zu entwickeln, erste Datenerhebungen durchzuführen, d. h. Diskurse auszuwählen, Beobachtungen zu protokollieren und Interviews zu führen sowie Analysen zu machen und die Ergebnisse an Theorien anzuschliessen. Im Masterstudium können sie

solche empirisch-qualitativen Untersuchungen eigenständig durchführen und aus der Analyse theoretische Konzepte generieren (Verfahren der *Grounded Theory*, vgl. bspw. Strauss & Corbin, 1996). Sie vertiefen sich im Verlaufe des Masterstudiengangs in ein bestimmtes Thema und können eigenständig eine qualitative Untersuchung durchführen sowie eine empirisch gegründete Theorie entwickeln. Das Erlernen einer oder zwei neuer Sprachen ist – je nach Gebiet – angezeigt.

4.1.4 Angewandte Religionswissenschaft

Die „Angewandte Religionswissenschaft“ ist nicht zu verwechseln mit einer berufsqualifizierenden Ausbildung; sie bildet jedoch den Pfeiler für Problemlagen und Fragestellungen, deren Bearbeitungen für viele Berufe die Basis des Handelns bilden bzw. die in den Berufen selbst bearbeitet werden. Damit folgen wir bei der Bestimmung des Terminus „Angewandte Religionswissenschaft“ nicht Richard Friedli (Angewandte Religionswissenschaft, vgl. Friedli, 1981), Udo Tworuschka (Praktische Religionswissenschaft, 2002) oder Yousefi, Fischer, Braun und Gantke (2007), die darunter die Umsetzungen der Religionswissenschaft in der Praxis (Lösung von Konflikten, interreligiöser Dialog etc.) verstehen, sondern konzipieren den Begriff in Analogie zu der in der Soziologie verwendeten Bestimmung wie es ähnlich auch Anna-Konstanze Schröder (2008) darstellt. Mit „Angewandter Soziologie“ wird die systematische Übertragung allgemeiner Soziologie auf aktuelle soziale Fragen und praktische Probleme verstanden und versucht, diese zu erforschen und zu erklären (vgl. Kecskes, Wagner & Wolf, 2004, S. 9). Angewandte Religionswissenschaft meint demnach religionsbezogene Forschungen und Theoriebildungen, die für den Staat von Bedeutung sind, bspw. quantitative Untersuchungen zur Religiosität von Individuen sowie zu Religionsgemeinschaften, die für die Regelung der staatlichen Beziehung zu den religiösen Organisationen notwendig sind. Wenn solche Forschungen der Politik-, Erziehungswissenschaft oder der Soziologie überlassen werden, sind die Spezifika der verschiedenen Religionen und religionsbezogenen Weltanschauungen in der Regel zu wenig berücksichtigt. Auch können solche Untersuchungen nicht der Gegenwartsbezogenen-empirischen Religionswissenschaft überlassen werden. Zwar befasst sich auch sie mit solchen oder ähnlichen Fragen, aber es würde diese Säule übermässig strapazieren und den Wert der dort gepflegten qualitativen Forschung schmälern, wenn auch noch quantitativ geforscht werden müsste. Die qualitative Forschung hat zum Ziel, eine möglichst grosse empirische Bandbreite in Bezug auf eine bestimmte Frage zu erheben und eine theoretische Sättigung der Kategorien zu erreichen (vgl. Strübing, 2004), während die Resultate der quantitativen Forschung repräsentativ für eine bestimmte Population sein sollen (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2005).

Die Angewandte Religionswissenschaft fördert im Bachelorstudiengang das Lesen- und Nachvollziehen-Können quantitativ-empirischer Forschungsprozesse. Zusammen mit der Gegenwartsbezogenen-empirischen Religionswissenschaft erfolgt die Aneignung qualitativ-empirischer Erhebungs- und Auswertungsinstrumente sowie exemplarisch das Erschliessen und die Kenntnis von qualitativen und quantitativen Untersuchungen zu ein bis zwei Gebieten (z. B. Religion und Schule; Religiosität und Gesundheit), die am Standort gepflegt werden. Im Bachelorstudiengang werden zudem Resultate quantitativer bzw. *Mixed Methods*-Untersuchungen zu Religion kritisch reflektiert sowie selbstständiges religionswissenschaftliches Interpretieren eingeübt. Der Masterstudiengang befähigt die Studierenden, zu einem bestimmten Thema (z. B. Zusammenhänge von Religion und Gesundheit) selbst eine quantitative Untersuchung durchzuführen oder eine Sekundäranalyse an bereits erhobenen Daten vorzunehmen. Das bedingt das Erlernen der Hypothesengenerierung, des Fragebogen-Entwickelns und das Beherrschen statistischer Operationen mit den entsprechenden Instrumenten (z. B. SPSS).

4.2 Religionswissenschaft im Beruf

Dass sich ein Doktoratsstudium nahtlos an die Grundlagenausbildung in der Religionswissenschaft anschliesst, scheint offensichtlich (vgl. hierzu auch Laack, 2014).

Wie jedoch bereits aus dem Interview mit Dorothea Lüddeckens, Christoph Uehlinger und Rafael Walthert sowie aus unseren hier aufgeführten Kompetenzen hervorgeht, ist ein religionswissenschaftliches Studium nicht nur Grundlage einer akademischen Laufbahn, sondern bildet auch eine Basis für verschiedene andere Berufe. In den folgenden beiden Abschnitten möchten wir zwei an der Universität Zürich angebotene Wege schildern, wie Religionswissenschaft in verschiedene Berufsfelder gelangen kann und dort von praktischer Bedeutung ist.

4.2.1 Religionswissenschaftler/-innen im Beruf

Wie aus Gesprächen mit Studiumsabsolvent/-innen der Religionswissenschaft hervorgeht,²⁰ bietet das Religionswissenschaftsstudium eine gute Ausgangslage für unterschiedlichste Berufskarrieren. Einige unserer Gesprächspartner/-innen vermissten die in unserem Ausbildungsmodell nun einbezogene Angewandte Religionswissenschaft, die jemanden befähigt, auch quantitativ-empirische Studien kritisch zu rezipieren, solche selbst bzw. im Team durchzuführen und auf seiner/ihrer Stelle Evaluationsforschung zu betreiben.

Die meisten Berufe, die ein/e Religionswissenschaftsabsolvent/-in ergreifen kann, verlangen über das wissenschaftliche Handeln-Können hinaus eine Spezialisierung. Studiumsabsolvent/-innen sind beispielsweise nicht darin ausgebildet, wissenschaftliche Forschungsergebnisse als Journalist/-innen, als Ausstellungsmacher/-innen oder in der Erwachsenenbildung zu kommunizieren.²¹ Für die Religionswissenschaft stellt sich immer wieder die Frage, ob innerhalb des Religionswissenschaftsstudiums selbst schon berufsspezifische Kompetenzen gefördert werden sollen (vgl. dazu u.a. Laack, 2014). Weiß und Radermacher (2015) tendieren zur Bejahung dieser Frage und schlagen neben herkömmlichen neue Veranstaltungsformen vor, deren Produkte nicht wissenschaftliche Text- und Bildgattungen (Seminararbeiten bzw. wissenschaftliche Aufsätze, wissenschaftliche Poster und Referate, wissenschaftliche Rezensionen etc.) darstellen, sondern für ein Laienpublikum gedacht sind (Ausstellung mit religionsgeschichtlichen Beispielen; interaktive Karte für eine Website zu religiösen Migrantenorganisationen; vgl. ebd. S. 379-392). Das Religionswissenschaftliche Seminar Zürich und auch unser Kompetenz- und Ausbildungsmodell sehen mittlerweile von solchen berufsbezogenen Veranstaltungen und Produkten ab. U.E. ist die Einübung wissenschaftlichen Denken- und Handeln-Könnens aufwendig und wird nur durch häufiges und stetes Lesen, Schreiben, Referieren und Diskutieren erreicht. Um berufsspezifische Kompetenzen einzuüben, empfehlen wir daher, Zusatzausbildungen wahrzunehmen,.

Für all jene, die nach dem Masterstudium in einen Beruf einsteigen möchten, bieten die Universitäten sowie Fachhochschulen der Schweiz etliche das Grundlagenstudium ergänzende, berufsrelevante Zusatzausbildungen unterschiedlichen Umfangs an: ein *Certificate of Advanced Studies* (CAS, ca. 15 ECTS), ein *Diploma of Advanced Studies* (DAS, ca. 30-40 ECTS) oder einen *Master of Advanced Studies* (MAS, ca. 60 ECTS). Das Lehrdiplom für Maturitätsschulen ist wohl die bekannteste Zusatzausbildung, welche die Universität Zürich seit vielen Jahren anbietet und die Studierenden befähigt, als Gymnasiallehrkräfte zu arbeiten.²² Daneben gibt es aber auch Zusatzausbildungen in Projektmanagement, Kulturmanagement, Unternehmensführung, Museumspädagogik, Gerontologie, Europarecht u.v.m.

4.2.2 Ein CAS „Religionswissenschaft“ für Nicht-Religionswissenschaftler/-innen

Ein solches Zusatzstudium wird in Zukunft auch das Religionswissenschaftliche Seminar der Universität Zürich anbieten für Berufsgruppen, die in ihrem Alltag mit religiös begründeten Anliegen von Individuen, Familien oder Gemeinschaften konfrontiert sind. Neben der Schule sind hier auch Spitäler, öffentliche Ämter, Militär, Gefängnisse, aber auch private Institutionen wie Banken oder grössere Firmen betroffen. Die in diesen Organisationen Tätigen verfügen in der Regel nicht über ausreichende Religionskenntnisse sowie einen adäquaten Umgang mit der religiösen Vielfalt. Der CAS „Religionswissenschaft“, der von Dorothea Lüddeckens verantwortet wird, setzt sich zum Ziel, nicht-religionswissenschaftlich ausgebildeten Berufstätigen in staatlichen sowie privaten Institutionen ein religionswissenschaftliches Instrument an die Hand zu geben, um in Situationen, in denen Religion(en) eine prominente Rolle spielen, situativ adäquat reagieren und bei Konflikten geeignete Lösungen in die Wege leiten zu können. Mit dem Studiengang sollen Berufstätige aus Schulen, Museen, Gemeinden, Spitälern, Gefängnissen, dem Militär, dem Justizapparat, der Politik, aus Dienstleistungsbetrieben (Tourismus, Banken, Versicherungen) sowie aus Industriebetrieben mit Personal oder Kunden/-innen aus verschiedenen Kulturen angesprochen werden.

Einen ähnlichen Status wie der geplante CAS „Religionswissenschaft“ hat die religionswissenschaftliche Ausbildung für die Erteilung des Schulfachs „Religion und Kultur“ am Religionswissenschaftlichen Seminar in Zürich unter der Leitung von Christoph Uehlinger. Die zukünftigen Lehrpersonen bekommen eine Einführung in die religiösen Traditionen, üben eine religionswissenschaftliche Herangehensweise, lernen kultur- und sozialwissenschaftliche

20 Solche Gespräche ergeben sich in der Veranstaltung „Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler/-innen“. Zudem wurden aus Anlass des Jubiläums des zehnjährigen Bestehens des Religionswissenschaftlichen Seminars in Zürich von den Autorinnen dieses Beitrags Interviews mit Religionswissenschaftler/-innen im Beruf durchgeführt.

21 Auf diese unterschiedlichen Berufsfelder verweist auch Martin Baumann (2011). Er betont dabei aber auch, dass es mit einem Studium der Religionswissenschaft noch nicht getan sei. Absolvent/-innen der Religionswissenschaft seien daher angehalten, sich bereits während des Studiums auch noch andere Kompetenzen anzueignen.

22 In die fachdidaktische Ausbildung ist auch die Religionswissenschaft unter Leitung von Christoph Uehlinger und Dorothea Lüddeckens einbezogen.

Theorien kennen und können diese auf empirische Befunde anwenden. Sie führen als Abschluss des Studiums eine kleine Forschungsarbeit durch, wobei sie hierfür eine gesellschaftlich relevante, aber sie als Lehrperson interessierende Fragestellung verfolgen können.

5 Fazit

In unserem Beitrag haben wir auf der Basis der in Zürich gelehrten Hochschuldidaktik, des Kompetenzmodells von Frank für Volksschule und Gymnasien (2016) sowie der bestehenden Lehre und Ausbildung in Religionswissenschaft an der Universität Zürich (Stand April, 2017) einen Ausbildungsgang entworfen, der religionswissenschaftliche Kompetenzen im Sinne des Forschenden Lernens fördert und damit ein wissenschaftliches Grundlagenstudium ermöglicht. Mit der Kontextualisierungs-, Forschungs-, Theorie- und Kommunikationskompetenz bei Selbst- und Fremdrepräsentationen von Religionen, aber der Urteilskompetenz nur bei Fremddarstellungen von Religionen folgen wir nicht jener Auffassung in der Religionswissenschaft (vertreten insbesondere durch McCutcheon), dass sich Religionswissenschaftler/-innen am religiösen bzw. religionskritischen Diskurs als Akteure/-innen aktiv beteiligen sollen. Geht es jedoch um die Bereitstellung religionswissenschaftlicher Expertise für religionskundliche Ausbildungskonzepte, die Analyse religionsbezogener Konflikte, die kritische Reflexion von Religionsdarstellungen in Medien etc., sind Kompetenzen, wie wir sie in unserem Ausbildungsmodell fördern wollen, gefragt.

Auch wenn wir die religionswissenschaftliche Ausbildung als Grundlagenstudium konzipieren, haben wir bei unserem Vorschlag nicht nur auf eine akademische Laufbahn, sondern auch auf eine spätere Berufstätigkeit in nicht-akademischen Feldern fokussiert. Die gegenüber der bisherigen Praxis in Zürich zusätzliche Säule „Angewandte Religionswissenschaft“ widmet sich dem quantitativ-empirischen Bearbeiten-Können gesellschaftlich aktueller Fragestellungen. Wie die Gespräche mit Religionswissenschaftler/-innen im Beruf zeigen, wird ein solcher vierter Schwerpunkt sehr begrüsst. Aber auch in unserem Vier-Säulen-Modell kommen Studierende nicht darum herum, sich mittels einer Zusatzausbildung – sei dies einem Doktorat oder Postdoc-Projekt mit einem bestimmten Thema oder einem *Certificate*, *Master* oder *Diploma of Advanced Studies* – jene Kompetenzen anzueignen, die sie für ein bestimmtes Berufsfeld qualifiziert, da dies das religionswissenschaftliche Grundlagenstudium nicht bieten kann.

Unsere Rolle als Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen des Religionswissenschaftlichen Seminars in Zürich gab uns die Freiheit, ohne Rücksicht auf wissenschaftspolitische Sensibilitäten oder ökonomische Rahmenbedingungen, jedoch basierend auf Lehr- und Lernerfahrungen und auf hochschuldidaktischen Überlegungen Studienziele zu formulieren und eine entsprechende Ausbildung zu entwerfen. Unser Modell ist programmatisch zu verstehen und kann selbstverständlich nicht ohne die entsprechenden personellen und finanziellen Ressourcen umgesetzt werden. Wir hoffen dennoch, dass unser Vorschlag zusammen mit anderen Vorschlägen eine breite Diskussion anstösst zur Frage, welche Kompetenzen ein Religionswissenschaftsstudium fördern soll, wie ein solches Studium zu konzipieren wäre und in der weiteren Diskussion auch, wie geeignete Lernarrangements zur Erreichung der Ziele sowie Überprüfungen des Gelernten aussehen sollen.



Über die Autorinnen

Katharina Frank ist promovierte Religionswissenschaftlerin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin der fachwissenschaftlichen Sekundarlehrerausbildung „Religion und Kultur“ sowie Lehrbeauftragte für religionswissenschaftliche Fachdidaktik am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Zürich.

katharina.frank@access.uzh.ch

Hélène Coste (M.A.) ist wissenschaftliche Assistentin in hochschuldidaktischer Ausbildung, Doktorandin und Sekretärin am Lehrstuhl für Religionswissenschaft mit sozialwissenschaftlicher Ausrichtung (Prof. Dr. D. Lüddeckens).

helene.coste@uzh.ch

Literatur

- Aepkers, M. & Liebig, S. (2002). *Entdeckendes, forschendes und genetisches Lernen. Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte und Techniken 4*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Alberts, W. (2008). Didactics of the Study of Religions. *Numen* 55, 300–334.
- Alberts, W. (2012). Religionswissenschaft und Religionsunterricht. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft. Ein Studienbuch* (S. 299–312). Berlin: De Gruyter.
- Baumann, M. (2011). Qualifizierung für das Diesseits oder Jenseits? Religionswissenschaftler und Berufsaussichten. In P. Diemling & J. Westermann (Hg.), „*Und was machst Du später damit?*“ *Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler und Absolventen anderer Kleiner Fächer* (S. 31–38). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Beyerlin, S.; Klink, K. & Diez, A. (2014). Forschungsorientierte Lehre: Konzept und Umsetzungsstrategien auf institutioneller und praktischer Ebene am Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT). *Neues Handbuch Hochschullehre*. (S.41–62). Am 2.4.2017 bezogen von http://www.nhhbibliothek.de/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=607&Itemid=150
- Bleisch, P.; Desponds, S.; Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Zeitschrift für Religionskunde. Begriffe, Konzepte, Programmatik = Revue de didactique des sciences des religions. notions, concepts, intentions. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK/RDSR*, 1, 8–25.
- Bleisch, P. (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21. Religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK / RDSR* 1, 128–136.
- Bochinger, Ch. & Frank, K. (2015). Das religionswissenschaftliche Dreieck. Elemente eines integrativen Religionskonzepts. *Zeitschrift für Religionswissenschaft ZfR* 23 (2), 343–370.
- Bönsch, M. (1991). Forschendes Lernen. In M. Bönsch: *Variable Lernwege – Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. Paderborn: Schöningh, S. 197–211.
- Flender, J. (2005). Didaktik der Hochschulen verstehen. In T. Stelzer-Rothe (Hg.), *Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen* (S. 170-205). Rinteln: Merkur Verlag.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK/RDSR* 1, 43–61.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde ZFRK/RDSR* 3, 19–33.
- Freiberger, O. (2011). Der Vergleich als Methode und konstitutiver Ansatz der Religionswissenschaft. In K. Lehmann & S. Kurth (Hg.), *Religionen erforschen* (S. 199–218). Wiesbaden: Springer VS.
- Friedli, R. (1981). *Frieden wagen. Ein Beitrag der Religionen zur Gewaltanalyse und zur Friedensarbeit*. Freiburg: Universitätsverlag.
- Gautschi, P. (2006). *Kompetenzen von Lernenden, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich*. Am 15.3.2017 bezogen von: http://www.lehrmittelverlagzuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/3_Kompetenzen.pdf

- Gladigow, B. (2005). Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften. In B. Gladigow, *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft* (S. 23–61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hock, K. (2002). *Einführung in die Religionswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, *Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen; Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Jensen, T. (2002). Religious Education in Public Schools – a Must for a Secular State: A Danish Perspective. *Bulletin of the Council of Societies for the Study of Religion* 31, 83–89.
- Joachim, K. (2014). Die Kluft zwischen Theorie und Praxis. Wissen oder Kompetenzen – ein notwendiger Diskurs. *Gymnasium Helveticum* 4, 40–44.
- Kecskes, R.; Wagner, M. & Wolf, Ch. (2004). *Angewandte Soziologie*. Wiesbaden: VS.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.
- Klöcker, M. & Tworuschka, U. (2008). *Praktische Religionswissenschaft*. Köln: Böhlau Verlag / UTB.
- Knoblauch, H. (2010). *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Laack, I. (2014). Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums: Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse. *Zeitschrift für Religionswissenschaft ZfR* 22(2), 375-401.
- Lersch, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In K. Faulstich-Christ; R. Lersch & K. Moegling (Hg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II* (S. 31–59). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002a). Codierung. In Ders., *Die Religion der Gesellschaft* (S. 53–114). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002b). Sozialisation und Erziehung. In Ders., *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- McCutcheon, R.T. (2007). *Studying Religion*. Sheffield and Bristol: Equinox.
- Nagel, A.-K. (2011). Zu den (In-)Kompetenzen von Religionswissenschaftlern. In P. Diemling & J. Westermann (Hg.), *„Und was machst Du später damit?“. Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler und Absolventen anderer Kleiner Fächer* (S. 39–52). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Pye, M. (2013). *Strategies in the Study of Religions*, 2 Bde. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Quack, J. (2014). Outline of a Relational Approach to ‘Nonreligion’. *Method and Theory in the Study of Religion* 26/4-5, 439–469.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, 219–237.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider, *Forschendes Lernen im Studium* (S. 53–68). Bielefeld: UVW.

- Schnell, R.; Hill, P. B. & Esser, E. (2005⁷). *Methoden empirischer Sozialforschung*. München / Wien: R. Oldenbourg.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, H2, 198–212.
- Schröder, A.-K. (2008). Angewandte und zugleich kritische Religionswissenschaft. *Zeitschrift für junge Religionswissenschaft III-01/2008*, 100–117.
- Seiwert, H. (1977). Systematische Religionswissenschaft: Theoriebildung und Empiriebezug. *Zeitschrift für Missions- und Religionswissenschaft* 61, 1–18.
- Stolz, F. (1988). *Grundzüge der Religionswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union.
- Strübing, Jörg (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und soziologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stuckrad von, K. (2013). Discursive Study of Religion: Approaches, Definitions, Implications. *Method and Theory in the Study of Religion*, 25 (1), 5–25.
- TUNING-Komitee. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess*. Am 10.3.2017 bezogen von: <http://tuning.uni-deusto.org/tuningeu/>
- Universität Zürich (27.06.2016): Religionswissenschaftliches Seminar. Am 24.12.2017 bezogen von: <http://www.religionswissenschaft.uzh.ch/de/relwi.html>.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim und Basel: Beltz.
- Weiß, S. & Radermacher, M. (2015). Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft – Von den Zielen zu den Methoden. *Zeitschrift für Religionswissenschaft ZfR* 23(2), 371–397.
- Woodhead, L. (2011). Five concepts of religion. *International Review of Sociology* 21 (1), 121–143.
- Wohlrab-Sahr, M. & Kaden, T. (2013). Struktur und Identität des Nicht-Religiösen: Relationen und soziale Normierungen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 65 (1), 183–209.
- Yousefi, H.R.; Fischer, K.; Braun, I. & Gantke, W. (Hg.) (2007). *Wege zur Religionswissenschaft. Eine interkulturelle Orientierung: Aspekte, Grundprobleme, Ergänzende Perspektiven*. Nordhausen: Bautz.

Unterricht
Enseignement

Zugänge zur Religionsgeschichte Europas.

Ein Beitrag aus der didaktischen Praxis zur Konzeptualisierung religionsgeschichtlicher Einführungsveranstaltungen

Anja Kirsch

Der Artikel stellt einen Zugang zum Thema *Religionsgeschichte Europas* im Format eines regelmässig an der Universität Basel unterrichteten, wöchentlich stattfindenden, zweistündigen Einführungsseminars vor und erläutert den didaktischen Entwurf der Veranstaltung sowie die diesem Entwurf zugrundeliegenden Überlegungen. Ein Fokus liegt auf den konzeptionellen und didaktischen Herausforderungen, welche mit der Planung und Durchführung religionsgeschichtlicher Einführungsveranstaltungen verbunden sind. Der hier präsentierte Entwurf ist als Diskussionsvorschlag zu verstehen, um über die didaktischen Zugänge und Werkzeuge der religionswissenschaftlichen Lehre in einen Austausch zu kommen.

Résumé

Cette contribution présente une approche au thème de *l'Histoire des religions* en Europe à l'exemple d'un séminaire d'introduction de deux heures enseigné selon un rythme hebdomadaire à l'Université de Bâle. L'article se concentre en particulier sur la conception didactique de ce séminaire et présente les réflexions et les décisions qui la sous-tendent. Il met l'accent sur les défis conceptuels et didactiques liés à la planification et à la mise en œuvre de ce type de cours d'introduction à l'histoire des religions. Cet essai vise à stimuler la discussion à propos des approches et outils didactiques liés à l'enseignement universitaire des sciences des religions.

Summary

This article presents an approach to the *European history of religions* in the format of a weekly two-hour introductory class taught on a regular basis in the Study of Religions at the University of Basel. It explains the course design and elucidates the pedagogical reflections and decisions underlying this design. Discussing the specific conceptual and pedagogical challenges of introductory courses in the history of religion, the presented design aims to further the debate on teaching and university didactics in the Study of Religions.

1 Einleitung

Der folgende Artikel versteht sich als ein Beitrag aus der didaktischen Praxis zur Konzeptualisierung von religionsgeschichtlichen Einführungsseminaren. Einführungsseminare bilden einen bestimmten Typus von Veranstaltungen, die darauf abzielen, Studien- oder Studienfachanfänger/-innen einen ersten Überblick über einen zumeist breiten Themenkomplex zu bieten oder in eine akademische Disziplin einzuführen. Religionswissenschaftliche Einführungsveranstaltungen im Bereich Religionsgeschichte haben mitunter beides zu erfüllen, insofern sie religionsgeschichtliches Orientierungswissen im Licht religionswissenschaftlicher Perspektivierungen und Fragestellungen zu vermitteln suchen. Sie sind insofern mit speziellen konzeptionellen und didaktischen Herausforderungen konfrontiert, was die Auswahl der Themen und die Nachvollziehbarkeit dieser Auswahl für die Studierenden betrifft. Aus fachwissenschaftlicher Perspektive lassen sich Veranstaltungen mit solch breitem Spektrum deshalb leicht als einseitig, lückenhaft oder oberflächlich kritisieren. Diese Kritik aufgreifend, thematisiert der Artikel zunächst inhaltliche und didaktische Herausforderungen des Seminartyps Einführungsveranstaltung, bevor dann die reflexiven Schritte der didaktischen Planung und Konzeption eines religionsgeschichtlichen Einführungsseminars vorgestellt werden. Als Fallbeispiel dient das von mir entwickelte und regelmässig in Basel unterrichtete Proseminar *Einführung in die Religionsgeschichte Europas*. Der Beitrag ist als ein Diskussionsangebot für die Konzeptualisierung religionsgeschichtlicher Einführungsseminare zu verstehen, der dem bereits an anderer Stelle begonnenen Erfahrungsaustausch

über die universitäre Lehre¹ dienen soll und ist in zwei Teile gegliedert: Zu Beginn des ersten Teils werden die Rahmenbedingungen des Proseminars, wie sie durch den Standort Basel gegeben sind, vorgestellt, und die sich aus der Struktur der Veranstaltung ergebenden konzeptionellen und didaktischen Herausforderungen (Abschnitt 2) reflektiert. Danach werden die meiner Veranstaltungsplanung zugrunde liegenden konzeptionellen Entscheidungen und die daraus abgeleiteten Lernziele erläutert und ein exemplarischer Sitzungsplan vorgestellt (Abschnitt 3). Im zweiten Teil steht die Unterrichtspraxis im Vordergrund (Abschnitt 4). Der Schwerpunkt liegt dabei auf Techniken zur Aktivierung der Studierenden sowie auf der Gestaltung des mündlichen Assessments (Referate).

2 Zur Rahmung des Kurses *Einführung in die Religionsgeschichte Europas*

2.1 Entstehungsbedingungen und curriculare Verortung

Religionswissenschaft wird in Basel als BA- und MA-Studienfach angeboten und kann gleichberechtigt in Kombination mit einem Zweifach studiert werden. Der thematische Schwerpunkt der Basler Religionswissenschaft liegt auf der Religionsgeschichte Europas mit Schwerpunkt auf dem späten 18. bis 20. Jahrhundert, wobei theoretische, rezeptionsgeschichtliche und religionsästhetische Fragestellungen besondere Berücksichtigung finden. Das reguläre Lehrangebot findet regelmässig in Lehraufträgen für die Bereiche chinesische Religionen, Antike sowie Medien Ergänzung. In der individuellen Zusammenstellung der Studienpläne können die Studierenden zusätzlich Ergänzungs- und Vertiefungswissen in religionswissenschaftlich und religionsgeschichtlich relevanten Veranstaltungen aus Nachbardisziplinen wie den Altertumswissenschaften, den Jüdischen Studien, der Islamwissenschaft, Geschichte, Nordistik, den Literaturwissenschaften, der Soziologie oder der Theologie erwerben.

Das Proseminar *Einführung in die Religionsgeschichte Europas* fügt sich in diese Rahmenbedingungen ein. Der Kurs ist Teil eines auf zwei Semester angelegten Grundstudiums², welches die religionswissenschaftliche Rahmung und Fundierung des insgesamt vielfältigen und transdisziplinären Angebots gewährleisten soll. Die Zielgruppe sind BA-Studierende der Religionswissenschaft des zweiten und dritten Fachsemesters ohne weitere Vorkenntnisse. Die Veranstaltung ist grundsätzlich offen für Interessierte aus anderen Fakultäten.³ Das Grundstudium besteht aus zwei religionsgeschichtlichen Einführungen (Religionsgeschichte I und II) sowie einer dazugehörigen Vorlesung, einer Einführung in die Methoden der Religionswissenschaft und in die Wissenschafts- bzw. Theoriegeschichte des Faches sowie aus ergänzenden theoriebezogenen Veranstaltungen. Der thematische Fokus der religionsgeschichtlichen Proseminare liegt auf der *Aussereuropäischen Religionsgeschichte* (Religionsgeschichte I) mit Schlaglichtern auf Asien, Afrika und Alt-Amerika sowie auf der *Religionsgeschichte Europas* (Religionsgeschichte II). Diese Zuordnung berücksichtigt die Schwerpunktsetzung der Basler Religionswissenschaft auf europäische Religionsgeschichte; sie soll vor allem aber eine Zweiteilung der Seminare analog des Weltreligionenparadigmas in Judentum, Christentum und Islam einerseits und Hinduismus und Buddhismus andererseits vermeiden, weil diese Einteilung religionsgeschichtliche Dynamiken auf scheinbar unveränderliche Glaubenssysteme reduziert und damit Gefahr läuft, ahistorisch zu werden.

Insgesamt folgt die Einteilung keinen rein geografischen Grenzen; berücksichtigt werden auch Aspekte der Verflechtungsgeschichte.

2.2 Didaktische und konzeptionelle Herausforderungen

Auf die Planung und die Durchführung des religionsgeschichtlichen Einführungsseminars wirken verschiedene Faktoren ein. Grundlegend ist die Gesamtsituation der Seminargestaltung, wie sie für die Religionswissenschaft insgesamt typisch ist: Die Religionswissenschaft ist grundsätzlich methodenplural, sie verfügt über kein festes Berufsbild und demzufolge nicht über eine genormte Ausbildung. Die Ausbildung ist vielmehr abhängig von den unterschiedlichen Profilen der einzelnen religionswissenschaftlichen Standorte und ihrer durch Lehrstuhl und Prüfungsordnungen bestehenden Vorgaben. Die Studierenden hegen heterogene Interessen und Erwartungen; ein einheitliches Vorwissen besteht nicht. Auch die Lehrenden haben verschiedene Interessen und Spezialisierungen; gleichwohl verlangt es der universitäre Alltag, mitunter Themen zu unterrichten, die nicht unmittelbar in das Feld der eigenen Spezialisierung fallen. Ein Grund dafür ist auch, dass etliche Standorte der Religionswissenschaft nur ein-

¹ Überlegungen zur didaktischen Gestaltung religionswissenschaftlicher Einführungsveranstaltungen wurden beispielsweise in dem von Michael Stausberg geleiteten Panel *In Religionswissenschaft einführen*, das im Rahmen der 30. Tagung der Deutschen Vereinigung für Religionswissenschaft stattfand, diskutiert.

² Der Aufbau des Grundstudiums sowie die Einteilung und Benennung der religionsgeschichtlichen Veranstaltungen wurden von der Basler Religionswissenschaft erarbeitet und im Herbst 2013 durch eine entsprechende Curriculumsrevision implementiert. Die inhaltliche Gestaltung der Veranstaltungen obliegt den jeweiligen Lehrenden.

³ Eine Auswertung der Teilnehmendenlisten aus den Frühjahrssemestern 2014–2017 zeigt, dass das Gros der Teilnehmenden bislang aus Studierenden der Religionswissenschaft des zweiten bis vierten Fachsemesters im Alter zwischen 19 und 22 Jahren bestand. Die Gruppengrösse betrug zwischen 11 und 23 Personen. Die Mehrheit der Teilnehmenden ist weiblich.

fach besetzt sind. Politisch fundiert sind diese Bedingungen im europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der die europaweite Vergleichbarkeit beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen vorsieht und in der Bologna-Reform seinen Niederschlag fand. Mit der Einführung des Bachelors als eigenem universitären Abschluss hat sich die Struktur der Studiengänge massgeblich verändert; Veranstaltungen müssen seitdem vom BA-Abschluss her gedacht und konzipiert werden. Die ihrer Planung unterlegte Leitfrage lautet damit: Was müssen Studierende (wenigstens) können, damit ein BA-Abschluss an sie vergeben werden kann? Die Religionswissenschaft ist in dieser Studienstruktur dazu aufgefordert, ihren Studierenden in sechs Semestern einen Überblick bzw. Einblick in die Gegenstände der Religionswissenschaft, ihre Methodik und Methodologie sowie die Geschichte des Faches zu bieten. Diesen Rahmenbedingungen entsprechend müsste eine *Einführung in die Religionsgeschichte Europas* den Studierenden ein – in Abhängigkeit zu den unterschiedlichen Standortbedingungen jeweils zu definierendes – religionsgeschichtliches Überblicks- bzw. Orientierungswissen vermitteln.

Im Studienplan Basel ist das Proseminar als Überblicksveranstaltung in einem disziplinären Einführungsmodul situiert, welches das insgesamt transdisziplinäre Studienangebot religionswissenschaftlich fundieren soll. Damit erfüllt die Veranstaltung eine Doppelfunktion:

Sie soll religionsgeschichtliches Orientierungswissen beinhalten und die Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmern dabei zugleich mit der disziplinären Perspektive der Religionswissenschaft vertraut machen. Diese beiden Funktionen gilt es, bei der Planung der Veranstaltung sowie der Auswahl ihrer Themen zu berücksichtigen, etwa indem neben religionsgeschichtlichem theoretischem Wissen Eingang in den Themenplan findet (vgl. dazu Abschnitt 3). Die damit adressierten unterschiedlichen *Wissensebenen* müssen wiederum auch in der didaktischen Praxis berücksichtigt werden, etwa durch verschiedene Formen von Wiederholungsaufgaben zur Rekapitulation von bereits Gelerntem oder durch Problemlösungsaufgaben, die der Reflexion von Begriffen und Praktiken der Geschichtsschreibung dienen (vgl. Abschnitt 4).

Mit der Entscheidung, die Einführung als Überblicksveranstaltung zu konzipieren, hängt eine weitere Herausforderung zusammen, was den Umgang mit dem religionshistorischen Material betrifft. Die verschiedenen Wissensebenen der Veranstaltung bedingen eine Auswahl von Material aus diversen historischen Epochen und Regionen sowie unterschiedlichen Religionen. Diesem Umstand wird in der Formulierung eines entsprechenden Lernziels – die Studierenden sollen die Prinzipien quellenkritischer Arbeit anwenden und Quellenmaterial historisch einordnen können (vgl. Abschnitt 3) – Rechnung getragen. Dieses Lernziel setzt an der Basisqualifikation der historischen Arbeit und damit noch *vor* den methodischen Qualifikationen, wie sie der Lektüreprozess erfordert, an. Im Vordergrund steht, dass die Studierenden die Grundprinzipien der Quellenarbeit kennen lernen und die wesentlichen Quellenprobleme für jedes der ausgewählten religionsgeschichtlichen Beispiele in Grundzügen umreißen können. Die konzeptionelle Anforderung besteht darin, der Arbeit am religionsgeschichtlichen Material in der Struktur der Veranstaltung genügend Raum zu geben, während die didaktische Arbeit darin besteht, das Vertiefungsmaterial für die Seminarteilnehmer/-innen aufzubereiten und ihre Lektüre durch klare Vorbereitungsaufträge zu strukturieren.

3 Zur Konzeption der Veranstaltung: Prämissen, Lernziele und Aufbau

Dem Proseminar liegen drei konzeptionelle Entscheidungen zugrunde:

1. *Religionsgeschichte statt Religionsgeschichten*: Mit dem Grundsatzentscheid, die religionsgeschichtlichen Proseminare nicht als Einführungen in die grossen Religionen zu gestalten (s.o.), habe ich das Weltreligionenparadigma als inhaltliche Leitlinie der Veranstaltung verworfen. Das Seminar konzentriert sich folglich nicht auf die Darstellung von Judentum, Christentum und Islam als „die drei grossen Religionen Europas“ sowie deren rituelle Praktiken und Erzählungen und den Erwerb eines von den historischen Gegebenheiten losgelösten Basiswissens (die *Fünf Säulen des Islam*) oder um die Kenntnis zentraler Narrative (die vier Ausfahrten des historischen Buddha, die Geburt Jesu). Im Zentrum stehen vielmehr verschiedene Analyseebenen und unterschiedliche Aspekte einer Religionsgeschichte Europas im Spiegel von Geschichtsschreibungspraktiken und Religionsbegriff. Dazu zählt, dass die Studierenden die Grundlagen der Quellenkritik erlernen; Quellenarbeit bildet demzufolge einen festen Bestandteil der Seminarsitzungen.
2. *Pluralität und Diskursivität*: Anknüpfend an die Überlegungen zur Diskursbezogenheit von Religionsgeschichte bei Lincoln (1996) sowie der bei Kippenberg, Rüpke & von Stuckrad (2009) hervorgehobenen Dynamik von Religionsgeschichte bilden religiöse Pluralität einerseits und diskursive Aushandlung von Religion und Geschichte andererseits zwei wesentliche Ausgangspunkte des Seminars. Um Pluralität als europäische Realität zunächst historisch nachvollziehbar zu machen, werden verstärkt vor- und nicht-christliche Reli-

gionen einbezogen. Im Vordergrund steht dabei die oft implizit angenommene Idee eines genuin „christlichen Abendlands“ als – durchaus mächtige – Fiktion zu begreifen, die in entsprechenden Historiographien implementiert wurde bzw. wird. Neben dem Ziel, die grenzziehenden Aspekte von Geschichtsschreibung insgesamt zu reflektieren (Weltecke 2010), sollen den Studierenden auch die Konsequenzen aufgezeigt werden, die die Ideengeschichte für die Sozialgeschichte hat: Erst die zuvor in der Geschichtsschreibung verankerte konfessionelle Verengung oder die Vorstellung einer christlichen Einheitskultur bringt Konzepte wie Häresie und Ketzerei hervor (vgl. Auffarth 2009), welche dann sozialgeschichtlich wirksam werden. „Häresie“ und „Ketzerei“ bilden zugleich zwei historische Beispiele für die Diskursivität von Religionsverständnissen in der Religionsgeschichte Europas.

3. *Religionsgeschichte im Licht des Religionsbegriffs*: Religionsgeschichtsschreibung setzt einen Allgemeinbegriff von Religion⁴ voraus. Eine grundlegende Prämisse des Seminars ist es, die Entwicklung dieses Allgemeinbegriffs in die historische Betrachtung einfließen zu lassen und die Religionsgeschichte Europas auch als die Geschichte der Ausdifferenzierung des theoretischen Konzepts Religion zu betrachten. Dies geschieht zum einen durch die stetige Reflexion der Historizität des Religionsbegriffs (Schlieter 2010; Schlögl 2015; Weltecke 2015) und des Wandels von Begriffsnetzen (Koselleck 1979), zum anderen durch den Einbezug von Themen, anhand derer sich die Transformation des Religionsbegriffs und die sich daraus ergebenden Neukonzeptualisierungen exemplarisch zeigen lassen, etwa Aufklärung und französische Revolution, europäische Nationalismen oder Faschismus. Eine auf diese Weise theoretisch informierte Religionsgeschichte soll der Trennung zwischen religionsgeschichtlichen und religionstheoretischen Inhalten entgegen wirken.

Diese Setzungen fließen in den zweiten Planungsschritt, die Definition der Lernziele, ein. Den allgemeinen Rahmen der Lernziele bildet die für das gesamte BA-Studium der Religionswissenschaft Basel „im Sinne einer gemeinsamen und verbindlichen Kernkompetenz ausgebildeter ReligionswissenschaftlerInnen“ (Bleisch & Johannsen 2008, 11; auch Weiß & Radermacher 2015, 373) definierte *Befähigung der Studierenden zum religionswissenschaftlichen Denken und Fragen*. Dies schliesst ein, dass die Studierenden im weiteren Verlauf ihres Studiums eigenen Interessen nachzugehen vermögen. Ausgehend von dieser Kernkompetenz und geleitet von der Frage, welche Fähigkeiten Studierende zu Beginn ihres Studiums bzw. nach dem Besuch einführender Veranstaltungen für ihr weiteres Studium benötigen, habe ich als Zielsetzung des Seminars definiert: Das grundlegende Ziel der Veranstaltung ist, dass die Studierenden anhand ausgewählter Religionen ein Orientierungswissen in der Religionsgeschichte Europas erwerben sowie den reflektierten Umgang mit Modellierungen von Religionsgeschichte und der religionswissenschaftlichen Theoriesprache einüben. Auf der Ebene der praktischen Fähigkeiten sind zwei Dinge zentral: der Umgang mit Quellenmaterial sowie die Schulung der eigenen Präsentationsfähigkeiten. Übersetzt in die durch die Dublin-Deskriptoren vorgeschlagenen fünf Kategorien oder Niveauuntergliederungen von Lernzielen – Wissen und Verstehen, Anwendung von Wissen und Verstehen, Urteilen, Kommunikative Fertigkeiten, Selbstlernfähigkeit – habe ich in Anlehnung an Bleisch/Johannsen (2008, 14 f.) folgende Lernziele formuliert:

Nach erfolgreichem Abschluss des Seminars können die Studierenden ...

1. Verläufe der Religionsgeschichte Europas skizzieren, indem sie Entstehungskontext, Entwicklung und Wirkung ausgewählter Religionen unter Berücksichtigung der jeweiligen Quellenproblematik umreissen;
2. die Prinzipien wissenschaftlicher Geschichtsschreibung erläutern und a-historische Darstellungsformen identifizieren und kritisieren;
3. die Prinzipien quellenkritischer Arbeit anwenden und Quellenmaterial historisch einordnen;
4. religionshistorische Zusammenhänge präsentieren, indem sie selbstständig mündliche Präsentationen zu einem Thema vorbereiten und dabei die anderen Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer aktivierend einbinden;
5. ihren Bezug zu und Begriff von *Religion* während des Lernprozesses reflektieren, den Religionsbegriff zum religionsgeschichtlichen Material in Beziehung setzen und auf der Basis ihres Vorverständnisses ihren Interessen gemässe religionshistorische Fragestellungen formulieren.⁵

⁴ *Religion* (keineswegs: *die Religion*) ist dabei nicht mit einem Kollektivsingulär zu verwechseln (vgl. Koselleck 1989, 50–56), sondern als Theoriebegriff und damit als Abstraktum zu verstehen, das von *Religionen* als einem Empiriebegriff unterschieden werden muss. Ein Ziel des Einführungsseminars ist es, diesen Unterschied, welcher nicht nur verschiedene Sprach-, sondern vor allem unterschiedliche Erkenntnisebenen tangiert, immer wieder zu benennen und mit den Studierenden zu reflektieren.

⁵ Für die einzelnen Schritte zur Entwicklung der Lernziele s. auch Bleischs/Johannsens (2011) detaillierten Planungsbogen, welcher einen transparenten Leitfaden für die deskriptorengelante Seminarplanung bietet; auch: Laack (2014).

Auf der Basis dieser Lernziele und vor dem Hintergrund der zuvor getroffenen konzeptionellen Vorentscheidungen habe ich für das Seminar drei Themenbereiche definiert: (1) *Religionsformen*, (2) *Akteure* sowie (3) *Theorien* und *Modelle* von Religion und Religionsgeschichte Europas.

Der erste Schwerpunkt liegt auf dem Erwerb religionsgeschichtlichen Orientierungswissens von antiken (Römer, Kelten, Germanen) und frühmittelalterlichen (altnordische Religion/,Wikinger') Religionen. Mit der Gegenüberstellung von römischer Staats- bzw. Reichsreligion, spätantiken Mysterienkulten sowie keltischen und germanischen Religionen werden verschiedene Religionsformen vorgestellt, dabei aber auch Klassifikationsprozesse und Typenbildungen problematisiert. Die Römer fungieren in dieser Auswahl als Prisma, durch das Kelten und Germanen perspektiviert werden. Ihre Perspektive wird zum Ausgangspunkt für die Reflexion antiker Religionskonzepte, vor allem aber für die Einführung in die Grundlagen der Quellenkritik.

Mit dem *zweiten* Themenbereich wechselt die soziologische Perspektive von der Gruppe oder dem Kollektiv auf die Akteursebene. Dabei geht es erstens darum, dichotomisierende Perspektiven wie Opfer/Täter oder Zentralität/Marginalität infrage zu stellen. Zweitens soll die Verschiebung von der Kollektiv- auf die Individualebene für die historiografischen Zugänge sensibilisieren, welche für die Erforschung höchst heterogener europäischer Phänomene, etwa der Hexenverfolgung, erforderlich sind. Neben dem Erwerb historischen Orientierungswissens ist deshalb die Kenntnis der Konzepte Lokal- und Mikrogeschichte von Bedeutung.

Der *dritte* Themenbereich ist der komplexeste. Der erneute Perspektivenwechsel führt von der Ebene historischer Akteure auf die Ebene der explizierten Theorien und Modellierungen von Religion und Religionsgeschichte. Im Vordergrund steht, den Studierenden die Wechselwirkung von Religionsbegriff und Religionsgeschichtsschreibung bewusst zu machen.

Der Seminarplan für eine maximal 14 Sitzungen umfassende Einführung in die Religionsgeschichte Europas greift diese Themenbereiche folgendermassen auf:

Religion – Geschichtsschreibung – Religionsgeschichte	
1. Sitzung	Einführung
2. Sitzung	Religionsgeschichtsschreibung als Politikum: Europa, „europäisches Erbe“ und „christliches Abendland“
Antike Religionsformen: Staatsreligion – Mysterienkulte – Lokalreligionen	
3. Sitzung	Römische Staatsreligion
4. Sitzung	Mysterienreligionen der Spätantike
5. Sitzung	Projektionsräume: Kelten
6. Sitzung	Konflikt Räume: Germanen
Akteure der europäischen Religionsgeschichte – abseits oder inmitten der Eliten?	
7. Sitzung	Begegnungsgeschichte: altnordische Religion
8. Sitzung	Alltagskultur: Ketzer und die Inquisition
9. Sitzung	Ängste der frühen Neuzeit: Hexen
Theorien und Modelle moderner Religion und Religionsgeschichte im Licht des Religionsbegriffs	
10. Sitzung	Zivilisierung von Religion seit der Aufklärung?
11. Sitzung	Ist Europa säkular? Die Säkularisierungsthese auf dem historischen Prüfstand
12. Sitzung	Von der Rationalreligion zur politischen Religion: die Entstehung neuer Religionsformen und die Transformation des Religionsbegriffs
13. Sitzung	Konzeptualisierungen von Religionsgeschichte: Burkhard Gladigows Europäische Religionsgeschichte
14. Sitzung	Abschluss: Religionsgeschichte Europas – Zwischen Pluralität und Diskurs

Tabelle 1 – Exemplarischer Seminarplan

Einführend erfolgt die Erläuterung der drei Perspektiven des Seminars, wobei die Themenbereiche den Studierenden explizit *als Auswahl* präsentiert und das Konzept des christlichen Abendlandes als ein spezieller Entwurf der Religionsgeschichte Europas problematisiert werden. Der erste Themenbereich beinhaltet die Darstellung ausgewählter antiker vor- und nicht-christlicher Religionen im Licht der römischen Perspektive. Im Rahmen des zweiten Blocks soll Religionsgeschichte mit konzeptuellem Denken verbunden werden: Das antike Erbe religiöser Pluralität

auch nach der Christianisierung und die Konfessionskonflikte werden hier als Grundlage für die Entstehung einer *Bekenntnisreligion* vorgestellt, welche als Voraussetzung für die frühneuzeitliche Hexenverfolgung verstanden wird. Das Bekenntniskonzept begünstigt die Vorstellung eines – aus welchen Gründen auch immer abgegebenen – *falschen* Bekenntnisses; von hier ist es nur ein kurzer Schritt zur frühneuzeitlichen Idee der Gedankenkontrolle.

Scheinbar kontrastiv widmet sich der dritte Themenblock moderner Religion. Aufklärung und Säkularisierung werden dabei als die beiden massgeblichen Konzepte vorgestellt, die den Blick auf Religion in Europa auch aktuell prägen. Mit der Säkularisierungsthese als Interpretationsrahmen liessen sich die seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert neu entstehenden Religionsformen, etwa die Rousseau'sche *religion civile*, sowohl als Ausdruck eines Bedeutungsverlusts als auch eines Bedeutungswandels von Religion begreifen. Der Blick auf die wechselseitige Bezogenheit von Religion und Religionsbegriff hinterfragt bzw. ergänzt diese Sichtweise und versucht, die Studierenden für die religionsproduktive Wirkung von wissenschaftlichen Konzepten zu sensibilisieren. Am Beispiel der *religion civile* lässt sich gut zeigen, wie neue Religionsformen im Verlauf ihrer akademischen Rezeption in die wissenschaftliche Beschreibungssprache – als Zivilreligion bzw. *civil religion* – eingehen. Die Konzeptualisierung ist unmittelbar an der Konstitution des semantischen Feldes *Religion* beteiligt; sie trägt damit erheblich dazu bei, dass bestimmte Phänomene in das religionswissenschaftliche Gegenstandsfeld gerückt und damit in die Religionsgeschichte integrierbar werden. Unter anderem diese Wechselwirkung von Wissenschaft und Religion hat Burkhard Gladigow in seinem Entwurf einer *Europäischen Religionsgeschichte* (Gladigow 1995) zu beschreiben und konzeptuell umzusetzen versucht.

Inwiefern diese Dynamik, die religionsproduktive Wirkung wissenschaftlicher Konzepte, auch für religionsgeschichtliche Modellbildungen gilt, wird zum Abschluss am Beispiel seines Entwurfs diskutiert.

Nachdem die curricularen Rahmenbedingungen der Einführungsveranstaltung erläutert, Lernziele und Prämissen ihrer Konzeption sowie die Themenbereiche präsentiert wurden, sollen nun einige didaktische Techniken vorgestellt werden, die in meiner Unterrichtspraxis regelmässig zur Anwendung kommen. Die hier präsentierten Beispiele beziehen sich auf die Gestaltung des Unterrichtseinstiegs sowie die Begleitung und Bewertung mündlicher Präsentationen als zwei Faktoren, die das Lernen massgeblich positiv beeinflussen können (vgl. Ertel 2008, 15).⁶ Beide haben sich als zentrale Techniken für die Umsetzung der Veranstaltung, wie sie von mir konzipiert wurde, erwiesen.

4 Methoden und Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Das Gerüst meines Unterrichtshandelns bilden 90-minütige Lerneinheiten, die in zwei Mal 45 Minuten aufgeteilt und nach der ersten Hälfte durch eine 15-minütige Pause unterbrochen werden. Die Gruppe trifft sich einmal pro Woche. Grundsätzlich erhalten die Studierenden für jede Sitzung einen Vorbereitungsauftrag, der zumeist aus der durch eine entsprechende Fragestellung gelenkte Lektüre eines ins Thema einführenden Textes sowie eines Quellentextes besteht. Üblicherweise läuft jede Seminarsitzung folgendermassen ab: Nach einer kurzen Rahmung (Begrüssung, informierend-aktivierender Unterrichtseinstieg und Kurzwiederholung) wird die erste Hälfte der Sitzung von den Studierenden gestaltet; sie besteht aus einer maximal 30-minütigen mündlichen Präsentation und einer zehnminütigen Rückfragemöglichkeit im Anschluss. Im zweiten Teil steht die Vertiefung des Sitzungsthemas und das Tun der Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer im Vordergrund. Wir bearbeiten gemeinsam das von den Teilnehmenden zuvor vorbereitete Material.

Die Studierenden werden in das Seminargeschehen auf verschiedene Weise involviert. Abgesehen von den mündlichen Präsentationen, die eine Einbindung der Zuhörerschaft vorsehen, verwende ich regelmässig bestimmte Techniken zur Aktivierung der Studierenden. Im Folgenden möchte ich drei von ihnen kurz vorstellen und erläutern, welche didaktischen Überlegungen diesen Techniken zugrunde liegen und wie genau sie im religionsgeschichtlichen Seminar zur Anwendung kommen. Es handelt sich dabei um die Aktivierung von Vorwissen in der ersten Sitzung des Semesters, um den informierend-aktivierenden Unterrichtseinstieg sowie um aktivierende Aufgabenstellungen im Bereich der alltäglichen studentischen Arbeitspraxis.

⁶ Weitere Anregungen für Unterrichtsmethoden bietet das *Handbuch Hochschuldidaktik* von Macke, Hanke & Viehmann (2012). Es verfügt über eine ausführliche Sammlung von 46 verschiedenen Methoden, die einfach anzuwenden sind und zum Teil nur wenig Zeit beanspruchen. Auf der von der Hochschuldidaktik der Universität Bern verantworteten Website *DidakTipp*s finden sich zudem viele weitere nach unterschiedlichen Themen geordnete Hinweise zur universitären Lehre insgesamt, vgl. <https://hdid.ch/didaktipps.php>.

4.1 Reflexion und Gestaltung der Unterrichtseinstiegsphase

Zwei Fragen liegen meinen Überlegungen zur Gestaltung der Unterrichtseinstiegsphase zugrunde: Wie lässt sich der Lernerfolg von Studierenden in einer Überblicksveranstaltung zur Religionsgeschichte Europas, welche grosse Linien zeichnet, verschiedene Themen behandelt und unterschiedliche Reflexionsebenen beinhaltet, günstig beeinflussen? Bzw. wie lässt sich das grundlegende didaktische Prinzip, dass der Lernerfolg massgeblich vom Tun der Lernenden abhängt, möglichst zeitsparend, aber dennoch effektiv im alltäglichen Unterrichtshandeln umsetzen?

4.1.1 Die erste Seminarsitzung

Ausgehend von dem Grundsatz, dass das Vorwissen der Lernenden eine zentrale Ressource für den Lernprozess bildet⁷, hat sich für mich als Einstieg in das Einführungsseminar folgendes Vorgehen bewährt: Zu Beginn der ersten Seminarsitzung, noch bevor eine Vorstellung von Seminarverlauf und dessen Inhalten erfolgt, sollen die Studierenden selbst aktiv werden. Ich fordere sie dazu auf, in einem Brainstorming mit ihrer Sitznachbarin oder ihrem Sitznachbarn Stichworte zu folgender Frage zu notieren: Was gehört eurer Meinung nach in eine bzw. *nicht* in eine Religionsgeschichte Europas? Die Stichworte werden an der Tafel oder dem Flipchart zusammengetragen, die Notizen von mir eingesammelt und den Studierenden am Ende des Semesters mit der Bitte um erneute Beantwortung der Frage wieder ausgehändigt. Im Abgleich der Antworten können die Teilnehmenden ihren Lernfortschritt überprüfen. Auf die Stichworte wird im Verlauf des Seminars zudem immer wieder verwiesen. Für den Ablauf der ersten Unterrichtseinheit liefern die gegebenen Antworten, vor allem aber die aufgeworfenen Fragen – etwa: Wo verläuft eigentlich die vermeintliche Grenze von Religionsgeschichte? – den Einstieg zur weiteren Reflexion von Religionsbegriff und Geschichtsschreibung. Für die anderen Seminarsitzungen habe ich einen am Seminartyp orientierten Unterrichtseinstieg entwickelt.

4.1.2 Der aktivierend-informierende Unterrichtseinstieg

Die folgenden Ausführungen sind von der Frage geleitet, was ein Unterrichtseinstieg für das einführende Überblicksseminar *Religionsgeschichte Europas* leisten muss, um den Lerneffekt der Teilnehmenden möglichst positiv zu beeinflussen. Meiner Ansicht nach sind dies zwei Dinge: (1) Das Veranstaltungsformat verlangt danach, den Teilnehmenden die Struktur des Seminars plausibel zu machen und vor allem präsent zu halten, sie also konstant zu orientieren („roter Faden“), was (2) im besten Fall aktivierende Funktion erfüllt, ohne allzu viel Zeit in Anspruch zu nehmen. Die von mir gestaltete, stets gleich verlaufende Unterrichtseinstiegsphase soll die Orientierung der Teilnehmenden über den Seminarverlauf und ihre Aktivierung miteinander verbinden. In der Praxis besteht mein informierend-aktivierender Unterrichtseinstieg aus zwei Elementen: der Nennung des neuen Themas und der Skizzierung des Sitzungsverlaufs (informierend) sowie einer Kurzwiederholung (aktivierend). Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem zweiten Aspekt.

Jede Sitzung beginnt mit einem orientierenden Teil, der die Studierenden über Thema, Ablauf der Stunde sowie Lernziele informiert.⁸ In den Sitzungen, die massgeblich dem Erwerb religionsgeschichtlichen Orientierungswissens aus unterschiedlichen Themenbereichen und verschiedenen Epochen dienen, fällt dieser informierende Teil zumeist sehr knapp aus. Mitunter genügt ein Satz, der das Thema und die Epoche nennt und ggf. (Quellen-)Problematiken andeutet: „Bevor wir heute mit dem Thema [Germanen] zu einer weiteren Religion der Antike kommen, die uns allerdings grösstenteils in Fremdperspektiven übermittelt ist, lasst uns kurz gemeinsam rekapitulieren, was wir in der letzten Sitzung zum Thema [...] gelernt haben.“ Auf diese Weise leite ich zu einer Kurzwiederholung über, die die Gruppe gemeinsam vornimmt.

Der kurze Rückblick zu Beginn der Stunde erleichtert nicht nur den (Wieder-)Einstieg ins Seminarthema und den Lerneinstieg ins jeweilige Sitzungsthema und bezieht Erinnern und Wiederholen in den Lernprozess ein. Die Kurzzusammenfassung bildet das zentrale Instrument, um den Studierenden den Verlauf der religionsgeschichtlichen Überblicksveranstaltung präsent zu halten. Aktivierend ist der orientierende Rückblick auf die letzte Unterrichtseinheit insofern, als die Teilnehmenden dabei auf unterschiedliche Weise einbezogen werden. Eine Möglichkeit dazu bildet die „drei Stichworte-Methode“, bei der ich die Studierenden dazu auffordere, drei Stichworte, zum Beispiel zur römischen Religion, zu nennen. Diese werden kurz an der Tafel notiert und ggf. ergänzend erläutert. Eine andere Möglichkeit bildet die visualisierende Methode, bei der sich die Studierenden bestimmte Inhalte auf der Grundlage

⁷ Auf den Punkt gebracht: „Der wichtigste einzelne Faktor, der neues Lernen beeinflusst, ist das bisher Gelernte (und nicht etwa das bisher nicht Gelernte). Daher ist es notwendig, das Vorwissen zum Lernstoff zu erheben und darauf einzugehen, bevor es erweitert wird“ (Winteler & Forster 2007, 107).

⁸ Ein informierender Unterrichtseinstieg soll Teilnehmende ohnehin nur kurz (in zwei bis max. fünf Minuten) über ein Thema (Was?), den Ablauf einer Stunde (Wie?) sowie die Lernziele (Warum?) informieren, ohne dass dabei neuer Lernstoff vermittelt wird. Der Unterrichtseinstieg kann deshalb auch als „erläuterte Tagesordnung“ verstanden werden (Grell & Grell 2010, 160). Für eine kurze Checkliste, die verschiedene mögliche Aspekte zum informierenden Unterrichtseinstieg zur Auswahl stellt, s. Beywl & Bestvater & Friedrich (2011, 194).

einer Bildbeschreibung ins Gedächtnis rufen:

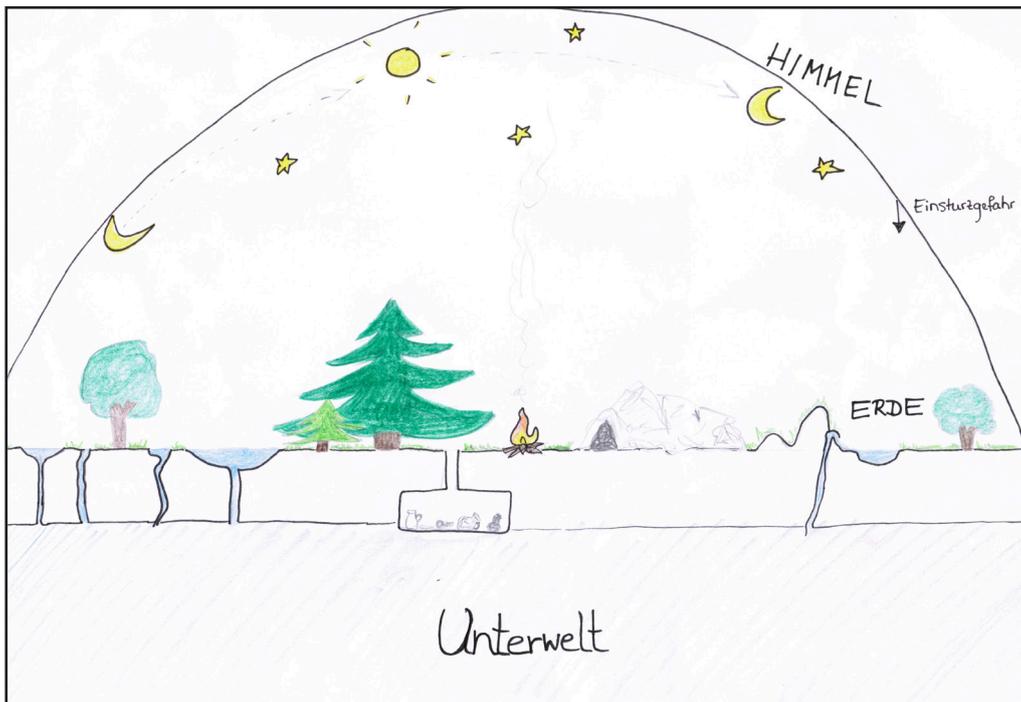


Abb. 1 – Rekonstruktionsversuch: „Weltbild“ der Kelten

Eigene Zeichnung, inspiriert durch eine Idee der Studentin C. Niggli, Basel]

Als weitere Möglichkeit der Rekapitulation bietet sich das Kurzquiz an. Für das Thema Aufklärung sollten die Studierenden beispielsweise folgende drei Fragen beantworten:

(1) Du bist ein Aufklärungsphilosoph. Welche Schriften liest du nur mit Unbehagen?

- Enzyklopädien
- Zauberbücher, Spukgeschichten und Schauerromane
- pornografische Literatur
- Erbauungsliteratur
- die Bibel

(2) Du bist ein Deist zur Zeit der Aufklärung und streitest dich mit dem Pfarrer. Welche seiner Aussagen hältst du für absurd?

- Gott hat die Welt erschaffen.
- Wunder existieren.
- Die Welt funktioniert wie ein Uhrwerk.
- Die Welt gehorcht Naturgesetzen.
- Gott manifestiert sich in der Natur.

(3) Wie definiert Immanuel Kant die Aufklärung?

- Cogito ergo sum. („Ich denke, also bin ich.“)
- Scientia potestas est. („Wissen ist Macht.“)
- Sapere aude! („Wage zu wissen!“)
- Credo quia absurdum est. („Ich glaube, weil es unvernünftig ist.“)
- De omnibus dubitandum est. („An allem ist zu zweifeln.“)⁹

Ein Kurzquiz lässt sich einfach und schnell mit dem kostenfreien Internet-Programm *Kahoot* erstellen, das auf Smartphones, aber auch auf jedem internetfähigen Gerät rasch ausgeführt werden kann und eine lebhaftere Quizform ähnlich des US-amerikanischen *Jeopardy* ermöglicht. Dabei beantworten alle Teilnehmenden die Fragen auf ihrem eigenen Gerät und unter Zeitdruck. Die gegebenen Antworten können zum Abschluss quantifizierend visualisiert werden. Das Quiz ist sowohl methodisch als auch kognitiv aktivierend, insofern bereits gelernte Wissensbestände abgefragt, die Studierenden darüber hinaus aber durch die Fragen dazu eingeladen sind, sich auf die kognitiven Referenzsysteme der in den Seminarsitzungen behandelten Zeiten einzudenken.

4.2 Die alltägliche studentische Arbeitspraxis als Gegenstand aktivierender Übungen

Als dritte Möglichkeit, Studierende zu aktivieren, bieten sich Übungsaufgaben an, in denen die alltägliche studentische Arbeit im Zentrum steht. Aktivierung meint hier zweierlei: sich mit der Rolle einer Studentin oder eines Studenten zu identifizieren, diese Rolle also für sich zu aktivieren, sowie die Ergebnisse der eigenen Arbeit im Seminar kurz mündlich vorzustellen.

In ungefähr der Hälfte des Einführungsseminars erhalten die Studierenden von mir folgenden Arbeitsauftrag: „Du planst eine Seminararbeit im Bereich Religionsgeschichte Europas. Entwirf eine Gliederung zu einem Thema deiner Wahl.“ Die Gestaltung des Feedbacks hängt auch, aber nicht nur, von der Gruppengröße ab: Die Studierenden geben ihre Gliederungen entweder schriftlich bei mir ab und erhalten sie in kommentierter Form zurück oder sie werden selbst in den Feedback-Prozess einbezogen, indem sie ihre Entwürfe in Zweiergruppen austauschen und aufgefordert sind, sich gegenseitig Rückmeldungen zu geben.

Einen zweiten Arbeitsauftrag erhalten die Teilnehmer/-innen zum Ende des Semesters. Zur letzten Veranstaltung sollen sie erneut einen Gliederungsentwurf mitbringen – diesmal lautet die Aufgabe: „Du bist eine Religionswissenschaftlerin oder ein Religionswissenschaftler [Fachfremde können den Gliederungsentwurf aus der Perspektive ihrer Disziplin anfertigen] und planst, eine Einführung im Themenfeld *Religionsgeschichte Europas* für BA-Studierende zu schreiben. Wie sähe deine Grobgliederung aus? Wie würde der Titel deines Buches lauten? Geh ganz nach deinen Interessen! Tausch dich bei der Planung mit deinen Kommilitoninnen und Kommilitonen aus.“ Die Studierenden bringen ihre Gliederungsentwürfe zur Abschluss Sitzung der Veranstaltung mit. Mit der Aufgabe verfolge ich zwei Anliegen: Erstens dienen mir die Gliederungen für die inhaltliche Zusammenfassung des Seminars sowie als Feedback, welche Themen die Seminarteilnehmer/-innen besonders interessieren oder welche sie im Seminar-aufbau möglicherweise vermisst haben. Zweitens sollen die Studierenden anhand der verschiedenen Gliederungsentwürfe noch einmal dafür sensibilisiert werden, dass es, je nach persönlichen Interessen, Schwerpunktsetzungen oder disziplinären Perspektiven, unterschiedliche Zugänge zur Religionsgeschichte Europas gibt. Das Ziel ist es, dass die Studierenden ihren eigenen Entwurf als *Entwurf* und damit als einen unter vielen möglichen, gleichermaßen legitimen Zugängen zum Thema erkennen.

Insgesamt geht es bei beiden Arbeitsaufträgen – dies wird den Teilnehmer/-innen von mir im Vorfeld auch so kommuniziert – nicht darum, fertige Gliederungen zu liefern, die im Anschluss benotet werden. Vielmehr nutze ich beide Aufgaben als durchaus spielerische Techniken, um die Studierenden anzuregen, sich mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und sich auf ihren Arbeitsalltag, welcher das frühzeitige Verfassen von Seminararbeiten einschliesst, einzustellen. Das gegenseitige Feedback stützt die Peergroup als Lernort und erfüllt damit soziale Funktionen, es entlastet mich als Lehrende und stärkt ausserdem die individuellen Fähigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Rückmeldungen zu empfangen und zu formulieren.

⁹ Die Fragen basieren auf einem *Kahoot*-Quiz von Dirk Johannsen, das im Rahmen der Vorlesung *Europas Kulturhistorie* (Einführung in die europäische Kulturgeschichte, KULH1001) am Institut für Kulturstudien und Orientalische Sprachen der Universität Oslo verwendet wird (für die Fragen: Johannsen, 2105).

4.3 Beispiel für die Prüfungsform: Die mündliche Präsentation

Die Aufbereitung des Referatsstoffs sowie dessen ansprechende und aktivierende Präsentation vor den Kommilitoninnen und Kommilitonen wurde von mir bewusst als ein Lernziel der Veranstaltung definiert, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass das Seminar eine Lehr- und Lernform bildet, die wesentlich auf den Beiträgen von Studierenden beruht. Es ist somit nur konsequent, das Lernpotential mündlicher Präsentationen besser zu nutzen, indem ich sie als Prüfungsform einbeziehe und sie damit auch in der Wahrnehmung der Studierenden aufwerte. Diese Aufwertung beinhaltet, dass Referate nicht länger nur als inhaltliche Aneignung individueller Themen gelten, sondern dass sie als Unterrichtssituation, in welcher die Referierenden Unterrichtsverantwortliche sind, angesehen und dementsprechend auch so bewertet werden müssen.

Für mich als Lehrende ergibt sich daraus, dass sich meine Referatsbetreuung nicht nur auf die inhaltliche Ebene, sondern auch auf die Ebene der Präsentation bezieht. Um die Seminarteilnehmenden über die Anforderungen zu informieren, erhalten sie im Vorfeld den Kriterienkatalog, auf dessen Basis ich ihre Referate später bewerte. Dieser Katalog evaluiert gleichermassen die Vorbereitung der Lernumgebung (Raum vorbereitet, Darstellungsmittel einsetzbar etc.), Aspekte der didaktischen Präsentation (Thema, Verlauf und Ziele nennen und visualisieren, andere Teilnehmende aktivierend einbinden, Vortrag zusammenfassen etc.) und die persönliche Leistung (z. B. Verständlichkeit und Klarheit der Sprache, zweckmässiger Einsatz von Mimik, Gestik, Blickkontakt¹⁰). Der Bewertungsbogen schliesst mit einer Tabelle ab, in der Stärken und Potentiale der Vortragenden noch einmal im Überblick aufgeführt werden.

Religionswissenschaft	Bewertungsbogen					
Präsentation / Vortrag						
Teilnehmer/Teilnehmerin:				Thema:		
Datum:		Beginn:		Ende:		Dauer:
Skala: 3 = sehr gut; 2 = gut; 1 = ausreichend; 0 = nicht erfüllt						
Ein Kriterium kann auch mit nb (= nicht beurteilt) gekennzeichnet werden, wenn es für die Präsentation nicht relevant ist. In dem Fall spielt es keine Rolle für die Benotung.						
1. Vorbereitung	Ausprägung				Bemerkungen	Ges.
Raum entsprechend den Anforderungen vorbereitet	3	2	1	0		
Darstellungsmittel vorbereitet (einsetzbar und nutzbar)	3	2	1	0		
Weitere Unterlagen zur Verfügung gestellt	3	2	1	0		
2. Durchführung						
Thema, Ziele und Zweck genannt und visualisiert	3	2	1	0		
Verlauf und wesentliche Inhalte genannt und visualisiert	3	2	1	0		
Vorwissen aktiviert (Teilnehmende abgeholt)	3	2	1	0		

Tabelle 2 – Ausschnitt aus einem Bewertungsbogen für mündliche Präsentationen¹¹

¹⁰ Die Körpersprache tangiert einerseits einen wichtigen Aspekt der Präsentationsfähigkeiten, andererseits bietet sie einen Anknüpfungspunkt für Rückmeldungen, die sich auf möglicherweise geschlechterstereotype Verhaltensweisen beziehen.

¹¹ Die Vorlage dafür wurde mir von Dr. phil. Helmut Ertel in einem Weiterbildungskurs Hochschuldidaktik zur Verfügung gestellt.

Die Verwendung des Bewertungsbogens hat sich in meiner Lehrpraxis in zweifacher Hinsicht bewährt. Er ist die Grundlage für eine transparente und begründete Benotung der Präsentationen nach für alle Seminarteilnehmenden gleichbleibenden Kriterien. Gleichzeitig dient der Bogen den Studierenden als verschriftlichtes Feedback auf ihre Leistung, die damit wertgeschätzt, unterstützt und begleitet werden soll, damit „der Lernprozess nicht nach der Präsentation der Inhalte endet bzw. dem Zufall überlassen wird“ (Ertel 2008, 23).

Ergänzung findet mein Feedback durch die Rückmeldung von Kommilitoninnen und Kommilitonen, wenn ich zusätzlich die Methode des Peer Feedback (Bruppacher 2006, 112) einsetze. Dabei werden die übrigen Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer in den Feedback-Prozess einbezogen. Sie erhalten eine Feedback-Rolle, aus deren Sicht sie zu einem bestimmten Aspekt des Vortrags eine knappe Rückmeldung geben, zum Beispiel zur didaktischen Umsetzung, der Rhetorik oder der grafischen Gestaltung der Präsentation. Die Rückmeldungen werden anhand eines von mir zuvor ausgeteilten Bewertungsbogens strukturiert:

Tätigkeit	Bewertung				Bemerkungen (ggf. auf der Rückseite)
	<i>stimme voll zu</i>	<i>stimme zu</i>	<i>stimme überwiegend zu</i>	<i>stimme nicht zu</i>	
Es wurde zweckmässig in den Vortrag eingeführt (Thema, Ziele, Ablauf)	3	2	1	0	
Die didaktische Struktur der Darbietung war logisch und transparent	3	2	1	0	
Die Veranstaltung wurde zum Abschluss zusammengefasst	3	2	1	0	
Summe					Gesamtpunkte:

Tab. 3 – Beispiel für einen Peer-Bewertungsbogen, Rolle: Didaktikerin/Didaktiker¹²

Die Technik des strukturierten Peer Feedbacks verlangt für die Beteiligten etwas Übung, da sie als Lernende zugleich den Inhalten der Referate folgen. Sie erhöht jedoch die Aufmerksamkeit und wirkt sich damit insgesamt positiv auf die Bereitschaft zum Zuhören und Beobachten aus. Das Feedback soll die Studierenden für meine Referatsbewertung sensibilisieren, in die Aspekte des Präsentierens einbezogen werden; die studentischen Feedbackrunden sollen ausserdem die Motivation der Teilnehmenden fördern, ein gutes Referat zu halten und selbst ein gutes Feedback zu formulieren. Die nicht an den Rückmeldungen Beteiligten können von den Feedbackrunden für ihre eigenen Präsentationen lernen. Die Gruppenfeedbackrunden sollen den Studierenden dabei helfen, ihre Hemmungen vor mündlichen Präsentationen abzubauen. Insgesamt kostet das gemeinsame strukturierte Peer-Feedback-Verfahren nur wenig Zeit und bindet die Teilnehmenden auf verschiedenen Ebenen ins Seminar ein.

5 Fazit

Das Ziel dieses Beitrags war es, einen didaktischen Zugang zum Thema *Religionsgeschichte Europas* im Format eines einführenden Proseminars vorzustellen. Im Vordergrund stand damit nicht die kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept einer E/europäischen¹³ Religionsgeschichte oder der Entwurf einer idealen Einführungsveranstaltung in die Religionsgeschichte Europas, sondern die didaktische Praxis unter den Bedingungen, welche für viele religionswissenschaftliche Standorte (Minimalausstattung, institutionelle Verankerung des Faches oder zeitlich straffe Studienpläne) konstitutiv sind. Der hier unterbreitete Vorschlag war an der Frage orientiert, wie vor dem Hintergrund dieser bekannten und verbreiteten Sachzwänge lernendenzentrierte Einführungsveranstaltungen gestaltet werden können. Es konnte gezeigt werden, wie sich die Formulierung von Lernzielen auch und gerade bei Überblicksveran-

¹² Vorlagen für die Rollen Didaktik, Methodik, Regie, Fach- und Laienperson wurden von Dr. phil. Helmut Ertel in einem Weiterbildungskurs Hochschuldidaktik zur Verfügung gestellt.

¹³ Die Schreibweise des Adjektivs ist umstritten, so kritisieren etwa Bigalke, Kunert & Neef (2011) die Gladigow'sche (1995) Grossschreibung *Europäisch* als „Meisterrzählung“ (ebd., 322).

staltungen mit potenziell grosser Stoffmenge als Steuerungsinstrument nutzen lässt, mit welchem sich Kursdesign und Themenauswahl didaktisch begründet gestalten lassen. Im Bereich der Methoden wurden drei auf die Struktur des Seminars abgestimmte zeitsparende Tools vorgestellt: die Aktivierung von Vorwissen, der informierend-aktivierende Unterrichtseinstieg sowie Aufgabenstellungen im Bereich der alltäglichen studentischen Arbeitspraxis. Mit dem Bewertungsbogen für Referate sowie dem Peer-Feedback-Verfahren wurden zudem zwei Werkzeuge vorgestellt, die eine strukturierte und zugleich zeitsparende Förderung studentischer Präsentationskompetenzen ermöglichen und mündliche Prüfungsformen in den Lernprozess einbeziehen.

Die an dem dargelegten Beispiel adressierten Herausforderungen sowie die aufgezeigten Möglichkeiten didaktischen Handelns zeigen die Notwendigkeit weiterführender Diskussion. In diesem Sinn ist der dargelegte Entwurf vor allem als Einladung zu Gegenvorschlägen zu verstehen, um in eine vertiefte Auseinandersetzung um die universitäre religionswissenschaftliche Lehre einzutreten.



Zur Autorin

Anja Kirsch ist Oberassistentin für Religionswissenschaft an der Universität Basel, Lehrbeauftragte an der Universität Bern und Koordinatorin der Doktoratsprogramme Religionswissenschaft Basel–Zürich sowie Theologie Basel–Bern–Zürich. Ihre Interessengebiete beinhalten u. a. Religion und Vermittlungsfragen, sozialrevolutionäre Bewegungen und Migration, Religion und Sozialismus sowie die historische Semantik von Religion im Spiegel von Geschichtsschreibungspraktiken.

Anja.Kirsch@unibas.ch

Literatur

Auffarth, Ch. (2009). *Die Ketzer: Katharer, Waldenser und andere religiöse Bewegungen*, München: Beck.

Beywl, W. & Bestvater, H. & Friedrich, V. (2011). *Selbstevaluation in der Lehre: Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren*, Münster u. a.: Waxmann.

Bigalke, B. & Kunert, J. & Neef, K. (2011). Europa als religionswissenschaftliches Feld. Europäische Religionsgeschichte revisited. In *Religion – Staat – Gesellschaft*, 12, H2, 317–342.

Bleisch, P. & Johannsen, D. (2011). Deskriptorengeleitete Seminargestaltung. In S. Wehr & T. Tribelhorn (Hg.), *Bolognagerechte Hochschullehre: Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis* (S. 15–35). Bern u. a.: Haupt.

Bleisch, P. & Johannsen, D. (2008). *Interessengeleitetes Studium: Eine deskriptorenbasierte Neugestaltung religionswissenschaftlicher Einführungsseminare*. Modularbeit Universität Fribourg. Bezogen von: <http://www.unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/InteressengeleitetesStudiuPBDJ.pdf>.

Bruppacher, S. (2006). Studentische Referate in Seminarveranstaltungen. In S. Wehr (Hg.), *Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll: Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis* (S. 107–114). Bern u. a.: Haupt.

Ertel, H. (2008). Lehre, Lernen und Assessment: Warum Aktivierung und Feedback für das Lernen so wichtig sind. In S. Wehr & H. Ertel (Hg.), *Lernprozesse fördern an der Hochschule: Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis* (S. 13–46). Bern u. a.: Haupt.

- Gladigow, B. (1995). Europäische Religionsgeschichte. In H.G. Kippenberg & B. Luchesi (Hg.), *Lokale Religionsgeschichte* (S. 21–42). Marburg: diagonal.
- Grell, J. & Grell, M. (¹²2010). *Unterrichtsrezepte*, Weinheim u. a.: Beltz.
- Johannsen, D. (2015). Quiz om opplysningstiden, KULH1001. Am 12.10.2017 bezogen von: <https://play.kahoot.it/#/k/17cdf8dd-5dfb-4477-b5bf-b26747be088c>.
- Kippenberg, H. & Rüpke, J. & von Stuckrad, K. (Hg.). (2009). *Europäische Religionsgeschichte: Ein mehrfacher Pluralismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koselleck, R. (1989). *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Koselleck, R. (⁵1979). Einleitung. In *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd.1, hrsg. von O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (S. xiii–xxvii), Stuttgart: Klett Cotta.
- Laack, I. (2014). Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums: Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 22, H2, 375–401.
- Lincoln, B. (1996). Theses on Method. *Method and Theory in the Study of Religion*, 8, H3, 225–227.
- Macke, G., Hanke, U. & Viehmann, P. (²2012). *Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten*, Weinheim u. a.: Beltz.
- Schlieter, J. (Hg.). (2010). *Was ist Religion? Texte von Cicero bis Luhmann*. Stuttgart: Reclam.
- Schlögl, R. (2015). Begriffe von Religion am Beginn der europäischen Moderne (1700–1850). In T. Kirsch, R. Schlögl & D. Weltecke (Hg.), *Religion als Prozess: Kulturwissenschaftliche Wege der Religionsforschung* (S. 35–52). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Weiß, S. & Radermacher, M. (2015). Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft: Von den Zielen zu den Methoden. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 23, H2, 371–397.
- Weltecke, D. (2015). Über Religion vor der ‚Religion‘: Konzeptionen vor der Entstehung des neuzeitlichen Begriffes. In T. Kirsch, R. Schlögl & D. Weltecke (Hg.), *Religion als Prozess: Kulturwissenschaftliche Wege der Religionsforschung* (S. 11–34). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Weltecke, D. (2010). *Jenseits des „Christlichen Abendlandes“: Grenzgänge in der Geschichte der Religionen des Mittelalters*. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz GmbH.
- Winteler, A. & Forster, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen: Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 55, H4, 102–109.

Klassiker der Religionswissenschaft modern konzipiert. Eine Alternative zu einem Referat-basierten Seminaraufbau

Bernhard Lange

Kompetenzorientierung, Backward Design, Constructive Alignment – Die didaktischen Modelle, die wir aus hochschuldidaktischen Schulungen kennen, klingen in der Theorie plausibel, die Anwendung auf ein oft gehaltenes Seminar verlangt jedoch grossen Zeitaufwand. Sollen zudem Erkenntnisse aus der Kognitionsforschung und Ergebnisse der Meta-Studie von Hattie eingebracht werden, ist der Wald vor lauter Bäumen bald nicht mehr zu sehen. Am Beispiel eines Einführungsseminars zu den Klassikern der Religionswissenschaft von Frazer bis Geertz wird ein textlastiges Seminar, das von den Referaten Studierender zu einzelnen Klassikern bestimmt wird, umgewandelt in eine facettenreiche Veranstaltung, in der ohne Referate dennoch die angestrebten Lernziele erreicht werden.

Résumé

L'orientation sur les compétences, le *backward design*, l'alignement constructif (*constructive alignment*) – Les modèles didactiques enseignés dans les hautes écoles peuvent paraître plausibles théoriquement, mais s'avèrent difficiles à appliquer car ils exigent beaucoup de temps. La situation devient inextricable si de plus on intègre les travaux de sciences cognitives et les résultats de la méta-étude de Hattie. En présentant l'exemple d'un séminaire introductif sur des auteurs classiques de sciences des religions (de Frazer à Geertz), l'article montrera comment un séminaire basé sur la lecture de textes et des exposés par les étudiant·e-s peut être transformé en un cours diversifié dont les objectifs d'apprentissage peuvent être atteints sans avoir à recourir aux exposés des étudiant·e-s.

Summary

Competence Orientation, Backward Design, Constructive Alignment – The didactical models that are taught in teacher training courses in higher education may sound plausible in theory, but their application in the classroom often proves very time consuming. Moreover, including insights from cognitive science and the results from Hattie's meta-study leads to loss of sight of the forest for the trees. Taking the example of an introductory course to the scientific study of religion, ranging from Frazer to Geertz, the article will show how a text heavy seminar based on student presentations can be transformed into a multifaceted course that reaches its learning goals without relying on student presentations.

1 Einleitung

In diesem Artikel wird der Aufbau eines Seminars entlang moderner hochschuldidaktischer Modelle entwickelt. Ziel des Artikels ist es, an einem Beispiel zu zeigen, wie diese Modelle umgesetzt werden können, und daran den Mehrwert gegenüber einem Referat-basierten Seminaraufbau zu demonstrieren. Das hier vorgestellte Beispiel ist nur eine Variante eines alternativen Seminaraufbaus, viele weitere Varianten sind denkbar. Es werden zwei Aspekte besonders beleuchtet: Die strukturelle Planung einer Lehrveranstaltung nach methodisch-didaktischen Gesichtspunkten und die Durchführung unter Betrachtung der Aktivitäten von Studierenden und Lehrperson. Dieser Artikel versteht sich als ein Werkstattbericht, als Bericht aus der Lehrpraxis, mit der Intention, innovative Ansätze in der religionswissenschaftlichen Lehre zu wagen.

Um die drei unterschiedlichen Ansätze zu verdeutlichen, die in diesem Artikel besprochen werden, wird der jeweilige Seminaraufbau mit den Attributen „Referat-basiert“, „Experten-basiert“ und „Peer-Teaching-basiert“ versehen. Das ursprüngliche Seminar, ein Einführungsseminar mit dem Titel „Klassiker der Religionswissenschaft“, war von den Referaten Studierender geprägt. Diesen Seminaraufbau habe ich zu einem Experten-basierten Seminaraufbau überarbeitet, einem ersten Versuch, von dem vertrauten Referat-basierten Seminaraufbau abzuweichen und neue Wege zu beschreiten. Anschliessend habe ich auch diesen Seminaraufbau zum hier vorgestellten Peer-Teaching-basierten Seminaraufbau weiterentwickelt.

Im Folgenden werden zuerst grundlegende Überlegungen zum Seminaufbau entlang moderner hochschuldidaktischer Modelle vorgestellt. Anschliessend werden die Stärken und Schwächen des Referat-basierten und des Experten-basierten Seminaufbaus kurz diskutiert, um die Kriterien zu herauszuarbeiten, entlang derer der Peer-Teaching-basierte Seminaufbau entworfen und auf seinen Mehrwert diskutiert wird.

2 Grundlegende didaktisch-methodische Überlegungen zum Seminaufbau

Nach modernen hochschuldidaktischen Gesichtspunkten werden nach der Festlegung des Themas folgende Schritte bei der Planung einer Lehrveranstaltung empfohlen: Zuerst werden die *Lernziele* bestimmt und anschliessend per *Constructive Alignment* und *Backward Design* der Seminaufbau geplant.

Ausgangspunkt für diese Ansätze war die Einführung des *European Credit Transfer System* (ECTS) im Jahre 1989 mit der Intention, die Anrechnungen von Studienleistungen aus dem Auslandsemester zu gewährleisten (European Union 2015, S. 6). Das ECTS war eine wichtige Basis für den Bologna Prozess, der 1999 beschlossen wurde und seitdem europaweit zu grundlegenden und teils stark kritisierten Reformen im Hochschulsystem geführt hat. Die Einführung des ECTS hatte „Transparenz und Lesbarkeit der Bildungsprozesse“ und eine „Modernisierung“ durch die Umstellung auf „Studierendenzentriertes Lernen“ zum Ziel (European Union 2015, p. 14).

Dies hat auch zur Einführung der Begriffe *Lernergebnisse* und *Kompetenzen* geführt. *Lernergebnisse* werden definiert als „Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“. Sie werden mittels *Kompetenzen* beschrieben, die die Anwendung von *Kenntnissen* („Theorie- und/oder Faktenwissen“) und *Fertigkeiten* („kognitive ... und praktische Fertigkeiten“) mit dem Ziel der „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ beinhalten (Empfehlungen 2008/C 111/01, Anhang 1, Begriffsbestimmungen f bis i).

Geläufiger als der Begriff *Lernergebnisse* ist der englische Begriff *Learning Outcomes*. Von *swissuniversities*, der Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen, werden *Learning Outcomes* als „can do statements“ definiert, als „Aussagen darüber, was eine Person nach Beendigung eines Lernprozesses erwartungsgemäss weiss, versteht und/oder in der Lage ist, zu tun“ (swissuniversities.ch, 2016). In diesem Artikel wird zusätzlich der Begriff *Lernziele* verwendet, um die vorab in der Planung der Lehrveranstaltung angestrebten Kompetenzen zu beschreiben.

Die Lernziele müssen meistens dann explizit genannt werden, wenn die geplante Lehrveranstaltung in das kommentierte Vorlesungsverzeichnis aufgenommen wird. Hier bietet sich eine Beschreibung der *Lernziele* mithilfe von Taxonomiestufen des Lernens an, z. B. gemäss Bloom & Engelhart (1976), Anderson & Krathwohl (2001) oder Marian & Ertel (2008). Die kognitiven Aktivitäten werden somit im Grad ihrer Komplexität geordnet, z. B.: Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Evaluieren und Erschaffen¹. Diese Verben verstehen sich je als Sammelbegriff für zahlreiche Aktivitäten, die repräsentativ für eine Stufe der Komplexität stehen. Die *Lernziele* werden nicht nur für den fachspezifischen Inhalt der Lehrveranstaltung formuliert, sondern auch für ggf. angestrebte überfachliche Kompetenzen wie Vortragskompetenz oder Schreibkompetenz.

Nachdem die Lernziele einer Lehrveranstaltung mittels Kompetenzen formuliert sind, kommt das *Constructive Alignment* zur Anwendung. Das bedeutet, dass die Überprüfung der erlernten Kompetenzen und die Aktivitäten der Studierenden während der gesamten Lehrveranstaltung in Bezug auf die Lernziele übereinstimmen müssen. Nur so kann gewährt werden, dass geprüft wird, was gelernt, und gelehrt, was geprüft werden soll. Laut dem australischen Psychologen John Biggs, auf den das *Constructive Alignment* zurückgeht, beinhaltet dieses Konzept: „deriving curriculum objectives in terms of performances that represent a suitably high cognitive level, [...] deciding teaching/learning activities judged to elicit those performances, and to assess and summatively report student performance“ (Biggs, 1996, S. 347).

Hierbei ist es hilfreich, eine Lehrveranstaltung chronologisch „rückwärts“ aufzubauen, also nach der Wahl des Themas zuerst die Lernziele zu formulieren und dafür eine Prüfungsform zu wählen, die diese Lernziele hinreichend zielsicher überprüft. Anschliessend werden die Aktivitäten der Studierenden so ausgewählt, dass damit die zu überprüfenden *Kompetenzen* geübt werden. Diese Herangehensweise wurde von Grant Wiggins und Jay Tighe als *Backward Design* bezeichnet (Wiggins & MacTighe, 2006, S. 24).

¹ Eine übersichtliche, grafisch aufbereitete Version findet sich z. B. auf der Homepage der *University of Iowa*: <http://www.celt.iastate.edu/teaching/effective-teaching-practices/revise-blooms-taxonomy> (4.09.2017).

Eine Lehrveranstaltung entlang Lernzielen, *Constructive Alignment* und *Backward Design* zu konzipieren ist selbstverständlich nur eine Variante, einen Seminaraufbau zu erstellen. Eine kritische Reflexion und Erweiterung dieses Ansatzes findet sich z. B. bei Reinmann (2014), wo der Vorschlag eines *Deconstructive Disalignment* von Eugster (2012) aufgegriffen wird. Hier wird vorgeschlagen ausserhalb vom Prüfungszwang Lernräume zu schaffen, um interessengeleitet experimentieren zu können (Reinmann 2014, S. 120).

Der in diesem Artikel vorgestellte Seminaraufbau folgt allerdings den oben vorgestellten Konzepten. Wie bei allen konzeptuellen Arbeiten ist die hier geschilderte Reihenfolge vom Thema bis zu den Studierendenaktivitäten als Hilfestellung in der Planung zu verstehen. Die tatsächliche Planungsarbeit wird zwischen den verschiedenen Schritten wechseln, um das angestrebte *Constructive Alignment* zu erreichen.

3 Referat-basierter Seminaraufbau

„Referat-basiert“ verweist auf den verbreiteten Seminaraufbau, der hier als „Prototyp“ knapp skizziert wird: In der ersten Sitzung werden die Themen verteilt, die weiteren Sitzungen sind je durch ein Studierenden-Referat mit anschliessender Gruppendiskussion strukturiert. In der letzten Sitzung findet eine Abschlussdiskussion statt. Als Leistungsnachweis gilt das Referat mit Handout oder eine Verschriftlichung davon. Zu diesem Prototyp gibt es in der Praxis selbstverständlich zahlreiche Varianten. So können Feedback-Runden oder verschiedene Gruppenarbeiten integriert werden oder der Hauptteil des Seminars als Blockveranstaltung zur Simulation einer Konferenz aufgebaut werden. Diese und weitere Varianten werden in der folgenden Darstellung nicht berücksichtigt.

Der Referat-basierte Seminaraufbau des Prototyps hat einige Stärken: Durch die Referate üben Studierende ihre Vortragskompetenz und lernen, sich selbstständig in ein neues Thema einzuarbeiten, dieses aufzubereiten und einem (angehenden) wissenschaftlichen Publikum zu präsentieren. Das Zuhören bei Referaten trainiert wiederum die Fähigkeit, das Vorgetragene *ad hoc* an bestehendes Wissen anzuknüpfen, in einen Kontext einzuordnen und kritisch zu betrachten. Weiterhin muss diese Betrachtung in einen präzisen und konstruktiven Diskussionsbeitrag formuliert werden. In der Diskussion lernen alle Studierenden den Umgang mit Kritik und üben sich in ihrer Diskussionskompetenz. Zudem gleicht das Format einem Vortrag an einer wissenschaftlichen Tagung, einem wesentlichen Element der beruflichen Praxis einer akademischen Karriere. Es wirkt damit sozialisierend für den akademischen Kontext, was ausdrückliches Ziel vieler Studiengänge ist.

Es lassen sich aber auch Schwächen dieses Seminaraufbaus feststellen. Hier werden fünf mögliche Probleme angesprochen, die mit einem alternativen Seminaraufbau behoben werden sollen.

3.1 Studierendenaktivitäten

Über das gesamte Semester betrachtet besteht der Grossteil der Aktivitäten der Studierenden darin, zuzuhören. Solange das Diskussionsformat so gewählt ist, dass alle Anwesenden gemeinsam diskutieren, kommt nur eine Person gleichzeitig zu Wort. Es ist dabei schwierig festzustellen, wie aktiv die Studierenden sind, wenn sie von aussen betrachtet nur still sitzen. Sie könnten in Gedanken mitdiskutieren oder gedanklich abwesend sein. Eine aktive Beschäftigung mit dem Thema, ob von aussen sichtbar oder nicht, ist jedoch jederzeit einer passiven Anwesenheit vorzuziehen, denn: „learning [...] requires the students to be mentally active“ (Schneider & Stern, 2010, S. 71). Es gilt also, die Aktivitäten der Studierenden so zu steuern, dass möglichst viele möglichst oft aktiv sind.

3.2 Leistungsüberprüfung

Ohne zusätzliche Aktionen im Seminar ist es allerdings nicht möglich festzustellen, ob die Studierenden die definierten Lernziele erreicht haben. Ein Referat kann zwar als Leistungsnachweis dienen. Hierbei wird aber immer nur das im Referat behandelte Thema überprüft, ob es entsprechend der definierten Lernziele ausreichend erarbeitet wurde. Alle anderen Themen bleiben unüberprüft. Dafür ist eine andere Leistungsüberprüfung notwendig, mit der festgestellt werden kann, ob alle Studierenden alle Lernziele erreicht haben.

3.3 Linearer Seminaraufbau

Der Seminaraufbau begünstigt eine serielle Aneinanderreihung der Themen des Seminars. Im schlimmsten Fall führt dies aus Sicht der Studierenden zu voneinander unabhängig besprochenen Einzelthemen. Komplexe Verzahnungen der Einzelthemen wie wissenschaftshistorische Einordnungen und gegenseitige kritische Bezugnahmen müssen explizit und ausserhalb des Seminaraufbaus geleistet werden. Während dies zwar durchaus möglich und

üblich ist, zeigen Erkenntnisse aus der Kognitionsforschung: „structured information in the learners' social and physical environment will help them to structure information in their minds“ (Schneider & Stern, 2010, S. 75). Ein erster und einfacher Schritt bietet sich hier schon auf dem Handout zum Semesterablauf an, wo zusammengehörende Themen als Themenblöcke visualisiert werden können.

3.4 Überfachliche Kompetenzen

Wenn ein Lernziel darin bestehen soll, dass die Studierenden ihre Vortragskompetenz verbessern, wie in der obigen Kurzdiskussion des Prototyps überlegt, so ist es förderlich, dies explizit zu üben. Dazu gehört die Nennung dieses Lernziels am Anfang des Semesters (Schneider & Stern, 2010, S. 77), das konkrete Üben und konstruktives Feedback (Ericson & Pool, 2016). Es beansprucht allerdings viel der gemeinsamen Seminarzeit, diese Kompetenzen zu üben. Sollen Vorträge gut aufgebaut und ebenso gut präsentiert werden, und soll auch die zugehörige Power-Point-Präsentation wenigstens minimalen Kriterien genügen, so müssen diese Kompetenzen einzeln besprochen, geübt und mit konstruktivem Feedback diskutiert werden. Insoweit die *Learning Outcomes* von der Vortragsqualität abhängen, hängt der Erfolg des Seminars ansonsten von der zufällig erworbenen und meist stark heterogenen Vortragskompetenz der Studierenden ab.

3.5 Ungleiche Prüfungsleistungen

Der lineare Aufbau ergibt eine stark heterogene Verteilung der Vorbereitungszeit auf das eigene Referat. Studierende, deren Referat am Anfang des Semesters ansteht, haben nur sehr wenig Zeit zur Vorbereitung. Dagegen kollidieren Referate am Semesterende mit den intensiven Prüfungsvorbereitungen auf Klausuren in anderen Lehrveranstaltungen. Gilt das Referat als einziger oder hauptsächlicher Leistungsnachweis für das Bestehen des Seminars und den Erhalt der ECTS-Punkte, so sind die Anforderungen nicht für alle Studierenden gleich hoch. Von Vorteil erscheint hier ein Seminaraufbau, der die Leistungen gleich verteilt und die Studiensituation der Studierenden berücksichtigt.

Nicht für alle Referat-basierten Seminare gelten die hier aufgeführten Kritikpunkte. Es sind auch innerhalb der Referate-Struktur Varianten denkbar, die einige oder alle der genannten Probleme auf kreative Weise lösen. Im Folgenden geht es aber um die Entwicklung eines völlig neuen Seminaraufbaus.

4 Experten-basierter Seminaraufbau

Ausgehend von der Intention, die genannten Probleme Referat-basierter Seminare anzugehen, habe ich den Experten-basierten Seminaraufbau entwickelt. Die Studierenden haben sich zu je zwei Sitzungen mit zusätzlichem Material vorbereitet und während der Sitzung als „Expertinnen und Experten“ die Diskussion über den Text geleitet. Statt Referate zu einem Thema zu halten, war jede Sitzung als Gruppendiskussion aufgebaut, wobei variierende Gruppenarbeitsmethoden zum Einsatz kamen. Die Expertinnen und Experten mussten zu ihrem Thema ausserdem je einige Multiple Choice-Fragen formulieren, die für einen freiwilligen Abschlusstest gesammelt wurden. Zusätzlich mussten alle Studierenden am Anfang und gegen Ende des Semesters ihre subjektive Definition von „Religion“ festhalten und als Leistungsnachweis zum Ende des Semesters in einem kurzen Essay über den Wandel ihrer Religionsdefinition reflektieren.

Der veränderte Seminaraufbau hat bereits einige der oben angesprochenen Probleme verbessert, liess aber weiterhin Raum zur Optimierung. Die Studierenden waren dadurch aktiver, dass sie in zwei Sitzungen als Experten und Expertinnen diskussionsführend auftreten mussten, dass sie am Anfang und am Ende des Semesters über ihre Definition von Religion reflektiert haben, dass sie in den verschiedenen Gruppenarbeitsformaten mehr gefordert wurden und dass sie auch nach Seminarabschluss die Möglichkeit zur freiwilligen Prüfung hatten, da dieser Test online und ohne zeitliche Begrenzung zur Verfügung stand. Dieser Test und die schriftliche Reflexion waren zur Überprüfung der erworbenen Kompetenzen konzipiert.

Die visuelle Gliederung des Semesterplans in themenspezifische Einheiten machte eine inhaltliche Struktur deutlich und es entstanden durch Querverweise, Sitzungs-übergreifende Diskussionen, die schriftliche Reflexion und die Prüfung Vernetzungen zwischen den einzelnen Themen. Allerdings war der Seminaraufbau weiterhin linear. Die mit der Linearität verbundene Ungleichheit der Vorbereitungszeit wurde zwar durch die Wahl von zwei Sitzungen, in denen je zwei bis drei Studierende als Experten auftraten, deutlich vermindert. Diese Aufteilung schien jedoch den Effekt zu haben, dass die Texte zwar intensiver als beim Zuhören, aber weniger intensiv als durch ein eigenes Referat durchgearbeitet wurden.

Der Verzicht auf Referate hatte den zeitsparenden Vorteil, dass Vortragskompetenz als überfachliche Kompetenz nicht gesondert eingeübt werden musste und sich die Diskussionskompetenz für die Expertenrolle nicht von der generellen Diskussionsaktivität anderer Studierender unterschied. Die Absicht, dieses Kompetenztraining zugunsten der Inhalte weglassen zu können, hat allerdings ebenfalls nicht zur vollen Zufriedenheit funktioniert. Es hat sich nämlich gezeigt, dass die Formulierung der Fragen und Antworten für den Abschlusstest qualitativ stark heterogen und daher teilweise durch die Lehrperson selbst noch deutlich nachgearbeitet werden mussten. Daher müsste in einer weiteren Durchführung die Erstellung von Fragen besprochen und geübt werden. Die Möglichkeit des freiwilligen Wissenstests wurde zudem leider nur von wenigen Studierenden genutzt.

Sehr gute Ergebnisse hat dagegen die über das Semester verteilte Reflexion über den eigenen Begriff von Religion gebracht, wie in den von den Studierenden geschriebenen Essays zu erkennen war. Die Definitionen haben das Vorwissen der Studierenden aktiviert und die schriftliche Reflexion ihr Bewusstsein auf ihren Erkenntnisfortschritt gerichtet.

Das Fazit aus dem Test dieses Seminaufbaus lautet knapp zusammengefasst, dass die Expertenstruktur zwar grundsätzlich funktioniert, aber seitens der Lehrperson mittels Vorgaben deutlicher angeleitet werden muss. Damit der von Studierenden entworfene Multiple Choice-Test funktioniert, muss er stärker in den Fokus gerückt werden, unter anderem durch methodische Erläuterungen zur Frage- und Antwortkonzeption und durch eine obligatorische und bestehensrelevante Prüfung am Ende des Semesters. Die Erfahrungen und Rückmeldungen aus diesem ersten Versuch der Überarbeitung des Referat-basierten Seminartyps haben zu der grundlegend überarbeiteten Version geführt, die im Folgenden vorgestellt wird.

5 Peer-Teaching-basierter Seminaufbau

Zentrales Element des grundlegend überarbeiteten Aufbaus sind die zeitliche Struktur der Themenerarbeitung und der Fokus auf dem *Peer-Teaching*, dem gegenseitigen Unterrichten der Studierenden untereinander. Die Reflexion über den eigenen Religionsbegriff wird beibehalten und die von den Studierenden zu erstellende Prüfung überarbeitet. Zudem müssen die Studierenden anstelle eines live gehaltenen Referats ein Video aus den Folien einer PowerPoint-Präsentation mit gesprochenem Text erstellen.

5.1 Strukturelle Planung der Lehrveranstaltung

Im Fokus der Überarbeitung des Seminaufbaus stehen vier grundsätzliche Überlegungen:

1. Idealerweise sollen alle Studierenden alle Themen gemäss den Lernzielen erarbeiten. Es soll vermieden werden, dass Studierende zwar über das Thema Bescheid wissen, über das sie referiert haben, die anderen Themen aber vergleichsweise wenig durchdrungen haben.
2. Idealerweise sollen alle Studierenden möglichst immer aktiv sein. An die Stelle der Phasen des Zuhörens, sei es bei Referaten oder bei Redebeiträgen während der Diskussionen unter allen Anwesenden, sollen Kleingruppenarbeiten treten, in denen es den Studierenden möglich ist, sich jederzeit aktiv einzubringen.
3. Alle Studierenden sollen denselben zeitlichen Rahmen für die Erarbeitung der Themen haben. Sowohl die sehr kurze Vorbereitungszeit am Seminaranfang als auch die möglicherweise mit anderen Prüfungen kollidierenden Termine am Semesterende sollen vermieden werden. Die Leistungen der Studierenden sollen daher über das Semester verteilt werden.
4. Die Lehrperson soll möglichst wenig Redeanteil haben. Die Aktivitäten im Seminarraum sollen hauptsächlich von den Studierenden ausgehen und von der Lehrperson nur unterstützt werden. Dieses Prinzip wird gerne beschrieben als: „From the sage on the stage to the guide on the side“ (King, 1993, S. 30).

Diese vier Überlegungen erfordern eine deutliche Umstrukturierung des Seminars. Der gesamte in der Lehrveranstaltung zu behandelnde Inhalt wird zunächst in vier Themenblöcke eingeteilt. Der hier vorgestellte Seminaufbau lässt sich anschliessend in zwei Hälften teilen. In der ersten Hälfte erarbeiten sich die Studierenden in Kleingruppen je einen der vier Themenblöcke. Die zweite Hälfte des Seminars ist dem gegenseitigen Erklären der erarbeiteten Themen gewidmet. Gerahmt wird das Seminar durch die Auftaktveranstaltung, in der der Aufbau der Lehrveranstaltung erklärt und die Themen verteilt werden, und durch die Prüfungsphase am Ende des Semesters mit einer Wiederholungssitzung und dem Multiple Choice-Test.

Damit die folgenden Ausführungen zum Seminaaraufbau besser verständlich sind, wird hier die beschriebene Grundstruktur abgebildet. Es wird eine wöchentliche, je 90-minütige Sitzung mit insgesamt 14 Sitzungen im Semester angenommen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Auftakt	Erarbeitung des gewählten Themenblocks in Kleingruppen					Gegenseitiges Erklären der Themenblöcke in Kleingruppen						Wiederholung	Prüfung

Abbildung 1 – Grundstruktur des Peer-Teaching-basierten Seminaaraufbaus

5.1.1 Themenwahl

Der vorgestellte Seminaaraufbau ist für alle Themen möglich, die sich in vier inhaltlich sinnvoll voneinander abgrenzbare Themenblöcke aufteilen lassen. Erarbeitet wurde der Aufbau an einem Einführungsseminar in die Religionswissenschaft anhand der Klassiker von Frazer bis Geertz, aufgeteilt in die Themenblöcke Religionsethnologie, Religionssoziologie, Religionsphänomenologie und einem Block zu Meta-Themen wie Berufsmöglichkeiten, Stellung der Religionswissenschaft in der Gesellschaft und die Abgrenzung zur Theologie. Viele andere Themen sind möglich.

Wichtig bei der Themenwahl ist, dass die Informationen zu den einzelnen Themenblöcken mit vergleichbarem Aufwand erarbeitet werden können. Eine komplexe Wissensstruktur lässt sich hierbei besser erreichen, wenn die Themenblöcke selbst nicht linear zueinander stehen wie in einer Abhandlung historischer Epochen eines Themas. Statt einer solchen Anhäufung von nebeneinander stehendem Wissen sprechend sich Schneider und Stern für Wissensstrukturen aus. Strukturen verleihen Sinnzusammenhänge und Hierarchien, was es bedeutend leichter macht, sich einzelne Wissenseinheiten zu merken: „Optimal learning builds complex knowledge structures through the hierarchical organization of more basic pieces of knowledge“ (Schneider & Stern, 2010). Demnach ist z. B. eine Mischung aus historischen Beispielen und interpretierenden Theorien zu bevorzugen, um über die gegenseitige Anwendbarkeit der Themenblöcke aufeinander ein vertieftes Verständnis der Thematik zu erreichen.

So können mit diesem Seminaaraufbau auch moderne Religionstheorien behandelt werden, zum Beispiel entlang der Beiträge in dem Sammelband „Contemporary Theories of Religion“ (Stausberg, 2009), oder Ritualtheorien, z. B. mit den Themenblöcken Ritualdefinition, Klassiker der Ritualtheorie und ethnographischen Beispielen von Ritualen, die einerseits dem religiösen und andererseits dem säkularen Bereich zugeschrieben werden. Möglich sind ausserdem Themen wie Gründungsmythen, *Civil Religion* oder die Geschichte einer religiösen Tradition.

Obwohl der Peer-Teaching-basierte Seminaaraufbau anhand eines Einführungsseminars zu Klassikern der Religionswissenschaft entworfen wurde, geht es hier nicht um den Inhalt, sondern um den Aufbau der Lehrveranstaltung. In den weiteren Ausführungen sind daher die Stellen, an denen von den Klassikern die Rede ist, als beispielhafte Illustrationen zu verstehen, die mit jedem strukturell passenden Thema ebenso gefüllt werden könnten. Aus diesem Grund wird hier nicht diskutiert, *welche* Religionstheorien in einem solchen Einführungsseminar bevorzugt behandelt werden müssten, sondern *wie* sich ein Thema dieser Art in neuer Weise als Lehrveranstaltung behandeln lässt.

5.1.2 Lernziele

Für das Klassiker-Seminar werden folgende bestehensrelevante Lernziele formuliert: Die Studierenden sollen die behandelten Religionstheorien verstehen, erklären und in ihren historischen Kontext einordnen können. Nicht bestehensrelevant, aber als Übung zur weiteren Vertiefung gedacht, sollen die Studierenden in der Lage sein, die Religionstheorien sowohl wissenschaftshistorisch als auch gegenüber ihrem eigenen, subjektiven Religionsverständnis kritisch zu diskutieren.

5.1.3 Leistungsnachweise und Studierendenaktivitäten

Als Leistungsüberprüfung werden drei verschiedene Instrumente eingesetzt, die teilweise unterschiedliche Lernziele abfragen und entsprechend unterschiedliche Studierendenaktivitäten voraussetzen. Ziel ist dabei, die zu erbringenden Prüfungsleistungen einerseits über das Semester zu entzerren und andererseits ausreichend Gelegenheit zu bieten, die abzufragenden Kompetenzen über das Semester hinweg zu üben.

5.1.3.1 Multiple Choice-Test

Der Leistungsnachweis durch einen Multiple Choice-Test in der letzten Sitzung wird aus dem Experten-basierten Seminar übernommen, aber entsprechend der Überlegungen dazu überarbeitet. Die Eignung des Tests zur Überprüfung der Lernziele bleibt bestehen, denn durch entsprechend formulierte Fragen und Antworten lässt sich gut überprüfen, ob die behandelten Themen verstanden wurden und in ihren historischen Kontext eingeordnet und erklärt werden können. Dieser Test wird nun als *summative* Test durchgeführt, also als einmaliger Test am Ende der Lehrveranstaltung, der bestehensrelevant und obligatorisch ist. Zusätzlich sollen *formative* Tests die Lehrveranstaltung begleiten. Formative Tests können als Trainings im Hinblick auf einen summativen Abschlusstest genutzt und je nach Konzeption der Tests bzw. der Lehrveranstaltung mehrfach versucht werden. Sie sind nicht notenrelevant. Die Bezeichnungen *summativ* und *formativ* wurden von Michael Scriven geprägt (Scriven 1967). Die formativen Tests während und der summative Test am Ende des Semesters sind im hier vorgestellten Seminaraufbau weitgehend identisch. Für das Bestehen des summativen Tests müssen die Studierenden eine Mindestanzahl an Punkten erreichen.

Die Fragen des Tests werden von den Studierenden auch hier wieder selbst entwickelt. Dies fördert eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema. Am Ende des Erarbeitungsteils in der sechsten Sitzung müssen alle Gruppen alle Fragen zu ihren Themen formuliert haben. Eine Frage besteht aus drei Teilen: Aus der Frage, aus vier Antwortmöglichkeiten, von denen eine richtig und drei ungenau oder falsch sind, und aus je einem kurzen erläuternden Text zu jeder Antwort, der angezeigt wird, wenn eine Antwort gewählt wurde.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Auftakt	Erarbeitung des gewählten Themenblocks in Kleingruppen						Gegenseitiges Erklären der Themenblöcke in Kleingruppen						Wiederholung	Prüfung
	Erstellung der Prüfungsfragen						Formative Prüfung							Summative Prüfung

Abbildung 2 – Grundstruktur mit Multiple Choice-Test

Die komplett formulierten Fragen werden entweder von der Lehrperson in einer Datei gesammelt oder von den Studierenden direkt in ein dafür geeignetes Programm eingegeben.² So entsteht mit der sechsten Sitzung die fertige Prüfung. Abgesehen von möglichen Änderungen, die sich aus den zahlreichen Diskussionen im zweiten Teil des Semesters ergeben können, bleibt dies auch die Prüfung, die die Studierenden in der letzten Sitzung bestehen müssen.

Ab dem Ende der sechsten Sitzung können die Studierenden die Prüfung freiwillig versuchen. Diese formativen Versuche werden nicht gewertet. In der letzten Sitzung wird die Prüfung als summative Prüfung im Seminarraum während der Lehrveranstaltung absolviert und gilt dann als bestehensrelevant.

5.1.3.2 Schriftliche Reflexion zum Religionsbegriff

Ein weiterer Leistungsnachweis wurde aufgrund positiver Ergebnisse aus dem Experten-basierten Seminar übernommen und besteht in einer kurzen schriftlichen Reflexion, die die Studierenden zum Auftakt der letzten Sitzung abgeben müssen. Die Abgabe der Reflexion ist obligatorisch, muss aber nur die Aufgabenstellung erfüllen und wird inhaltlich nicht bewertet. Damit wird das Lernziel geübt, den Religionsbegriff gegenüber dem eigenen, subjektiven Religionsverständnis kritisch zu diskutieren. Dieser Leistungsnachweis integriert Einsichten aus der Forschung zur Metakognition und ist in seiner Form inspiriert durch Jonathan Z. Smith.

Metakognition wird von Kuhn und Pearsall als Verstehen der gestellten Aufgaben und der zur Lösung geeigneten Denkstrategien definiert (1998). Dadurch ermöglicht Metakognition die Bewusstwerdung des eigenen Lernfortschritts, was signifikant positive Auswirkung auf den Lernerfolg hat (Hartman, 2001). „Eine idealtypische Lehrper-

² Dies lässt sich z. B. durch ein Learning Management System (LMS) wie z. B. Moodle, OLAT oder Ilias realisieren, je nachdem, welches LMS an der eigenen Universität verwendet wird.

son“, so argumentiert der Erziehungswissenschaftler Frank Lipowsky, „misst der Reflexion über Unterricht und Metakognition hohe Bedeutung bei, reflektiert mit den Lernenden über das Lernen und den Lernprozess“ (zitiert nach Stahl, 2011, S. 12). Nur durch metakognitive Strategien erkennen Lernende Ungereimtheiten („inconsistencies“) in ihrem Lernfortschritt (Schneider & Stern, 2010, S. 74). Deswegen sollen sich die Lernenden über ihren aktuellen Kenntnisstand und den Lernfortschritt im Verlauf der Lehrveranstaltung bewusst werden. Sie können somit ergründen, was sie vor der Lerneinheit wussten, wie diese Ansichten zustande kamen, was sie lernen wollen und was sie danach können. In der hier vorgestellten Übung handelt es sich um eine reduzierte Variante metakognitiver Übung, da die Erkenntnis über die eigenen metakognitiven Strategien nicht im Vordergrund steht, sondern aus der Aufgabe hervorgeht.

Da es sich um eine Einführung in die Religionswissenschaft handelt, bietet sich hierfür eine Übung an, zu der ich von J. Z. Smith inspiriert wurde (Smith & Lehrich, 2013, S. 17): Als erste Aktivität in der ersten Sitzung am Anfang des Semesters schreiben die Studierenden ihre subjektive Definition von „Religion“ auf. Sie erhalten dafür nur fünf Minuten Zeit, da es eine spontane und möglichst subjektive Definition sein soll. Das Blatt wird mit Namen versehen und eingesammelt unter dem Versprechen, dass die Texte nicht gelesen werden. Aus didaktischer Sicht hat die versprochene Anonymität den Vorteil, die Selbstzensur zu schwächen. Weiterhin wird das Vorwissen der Studierenden aktiviert, was es ihnen leichter macht, Verknüpfungen zu neuen Inhalten zu erstellen. Nachdem sich die Studierenden das erste Thema intensiv erarbeitet haben, findet in der sechsten Sitzung die zweite Runde dieser Übung statt. In der Wiederholungssitzung, nachdem die Studierenden alle Inhalte der Lehrveranstaltung intensiv behandelt haben, folgt die dritte Runde. Im Anschluss findet eine Gruppendiskussion darüber statt.

Von der Wiederholungssitzung auf die letzte Sitzung müssen die Studierenden nun die Veränderung ihres subjektiven Religionsbegriffes und ihren darin erkennbaren Lernprozess schriftlich reflektieren. Die Studierenden müssen zudem darüber reflektieren, was zu den Veränderungen ihrer subjektiven Religionsdefinitionen geführt hat. So sollen metakognitive Strategien offengelegt werden. Für die Reflexion werden ihnen ihre bisherigen schriftlichen Definitionen aus der ersten und aus der sechsten Sitzung, die von der Lehrperson eingesammelt wurden, zurückgegeben. Die zweite Hälfte der Prüfungssitzung ist einer abschliessenden Diskussion der Studierenden über den Wandel ihres Religionsbegriffes gewidmet.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Auftakt	Erarbeitung des gewählten Themenblocks in Kleingruppen					Gegenseitiges Erklären der Themenblöcke in Kleingruppen						Wiederholung	Prüfung	
Erste Definition						Zweite Definition							Dritte Definition	Reflexion

Abbildung 3 – Grundstruktur mit Reflexion des Religionsbegriffes

Ideal, aber aufwändig wäre es, wenn die Lehrperson nach Abschluss der Lehrveranstaltung eine kurze schriftliche Rückmeldung auf die Reflexionen gäbe. Durch den zeitlichen Abstand zum Abschluss der Lehrveranstaltung wird dadurch dieses Thema noch einmal kurz aktiviert. Ausserdem konnte gezeigt werden, dass konstruktives Feedback zu den lernförderlichsten didaktischen Methoden gehört (Hattie & Timperley, 2007, S. 81).

5.1.3.3 Erstellung von Lehrmaterialien

Der dritte Leistungsnachweis ist die Erstellung der Lehrmaterialien während der ersten Hälfte des Seminars bis zur sechsten Sitzung. Anhand dieser Lehrmaterialien sollen sich die anderen Kleingruppen in den jeweils neuen Themenblock einarbeiten können. In der Auftaktsitzung wird besprochen, welche Materialien dies umfasst. Empfohlen

wird ein Video einer PowerPoint-Präsentation mit Audiospur³ und ein Handout im pdf-Format⁴ als Zusammenfassung. Diese Variante kommt in Aufwand und Effekt einem live gehaltenen Referat sehr nahe, mit kleinen Unterschieden. So fehlt zwar der live vor Publikum gehaltene Vortrag und die direkte Rückmeldung mit Diskussionsmöglichkeit, was aber durch die gemeinsame Erstellung und Diskussion der Präsentationsinhalte in den Kleingruppen bereits einigermaßen abgedeckt werden kann. Der grosse Vorteil einer Videopräsentation ist die ständige und wiederholte Abrufbarkeit. Dazu muss die Präsentation natürlich auf ein für alle stets erreichbares Portal hochgeladen werden. Das Uni-eigene Learning Management System bietet sich dafür an.



Abbildung 4 – Grundstruktur mit Erstellung der Lehrmaterialien

Im Klassiker-Seminar ist die Vorgabe, dass die Videoproduktion die Abhandlung der drei vorgegebenen Theoretiker mit der aufeinander bezogenen Weiterentwicklung ihrer Religionstheorien und der Einordnung in den (wissenschafts-) historischen Kontext beinhalten muss. Das Handout soll vor allem die gegenseitigen Bezüge illustrieren. Im Themenblock zu den Meta-Themen wie der gesellschaftlichen Relevanz von Religionswissenschaft sollen die Studierenden die drei Themen kontrovers diskutieren und verschiedene Positionen aufzeigen.

Die Lehrmaterialien müssen so konzipiert sein, dass sich die anderen Studierenden damit in das Thema einarbeiten und die Prüfungsfragen beantworten können. Das Lesen einzelner Texte, aus denen die Lehrmaterialien erstellt wurden, bleibt jedoch eine notwendige Ergänzung.

5.2 Aufgaben der Lehrperson

Die Lehrperson hat vor allem zwei Aufgaben: Sie muss die Lehrveranstaltung organisieren und „guide on the side“ sein. Zur Organisation gehört die Einhaltung des Ablaufs mit seiner auch für Studierende ungewohnten Struktur und die transparente Kommunikation bezüglich Lernzielen, Aufgaben der Studierenden und Leistungsnachweisen. Die „guide“-Funktion gilt sowohl für inhaltliche Fragen als auch für technische Anwendungen. Die Lehrperson muss stets Hilfestellung geben und Diskussionen lenken, wo die inhaltliche Erschliessung stockt oder vom Thema abweicht. Sie ist bei den Gruppenarbeiten stets präsent und ansprechbar. Während der Produktion der Lehrmaterialien bis zur sechsten Sitzung sind zudem inhaltliche Rückmeldungen besonders wertvoll.

Ausserdem muss die Lehrperson die mitunter auch technischen Erläuterungen liefern, die für die Erstellung der Präsentation und der Prüfungsfragen notwendig sind. Dazu gehören eine Anleitung zum Verfassen von Multiple Choice-Fragen, Tutorials zu PowerPoint und zum Programm für die Aufnahme der Bildschirm-Präsentation, weiterhin die Nutzung des Learning Management Systems, in das die Studierenden die Fragen eingeben sollen. In den meisten Fällen existieren solche Anleitungen und Tutorials bereits, die vor allem über die Seite der zu verwendenden Programme selbst und auf YouTube auffindbar sind. Bei der heutigen Studierendengeneration lässt sich eine hohe Medienbedienkompetenz voraussetzen, die das routinierte Einarbeiten in diverse Programme beinhaltet (Handke, 2014, S. 82ff). Die Verweise auf die Tutorials sollte die Lehrperson bereits in der ersten Sitzung als Handout verteilen bzw. im zugehörigen Ordner im Learning Management System bereit gestellt haben, zusammen mit allen anderen notwendigen Informationen über die Lehrveranstaltung.

³ Das Video kann mit einfachen Programmen als *Screencast* (= Aufnahmen des Bildschirms) erstellt werden. Je nach Programm kann die Audiospur zeitgleich dazu gesprochen werden. Mit *Camtasia* z. B. lässt sich dies ohne aufwändige Einarbeitung erstellen und die Probeversion ist 30 Tage lang gratis.

⁴ Wer eine stärker digital orientierte Lehrveranstaltung möchte, kann die Studierenden dazu anhalten, das Handout digital zu verfassen. Dazu eignen sich Browser-basierte Programme wie zum Beispiel *Google Docs* oder *Titanpad*. Eine ergiebiger Variante sind digitale Sammlungen. Mit *Wakelet* lassen sich digitale Informationen, vor allem Videos und Webseiten, sammeln und organisieren. Mit *Zunal* lassen sich so genannte *Web Quests* erstellen. *Testeach* ermöglicht, eine Sammlung von Lehrmaterialien und Aufgaben so anzuordnen, dass damit eine komplette autodidaktische Lerneinheit erstellt werden kann. Es gibt zahlreiche weitere Anwendungen, die zur Lernunterstützung genutzt werden können, hier sollen die wenigen Beispiele als Anregung genügen.

5.3 Detaillierter Semesterplan

Im Folgenden werden die einzelnen Einheiten der Lehrveranstaltung besprochen. Diese Einheiten sind die Auftaktsitzung, die Erarbeitung des gewählten Themenblocks, das Peer-Teaching, die Wiederholungssitzung und die Prüfungssitzung. Abbildung 5 zeigt eine Übersicht über die gesamte Lehrveranstaltung mit Fokus auf die Aktivitäten der Lehrperson und der Studierenden.

5.3.1 Auftaktsitzung

Die Auftaktsitzung ist wesentlich für den Erfolg der Lehrveranstaltung: Die Studierenden müssen hier über Aufbau und Inhalt orientiert werden, über die Lernziele und die für das Bestehen notwendigen Leistungen. Zentral muss dabei die Abschlussprüfung besprochen werden, die formativen, semesterbegleitenden Prüfungen und die Erstellung der Prüfungsfragen durch die Studierenden. Diese wichtigen Informationen sollten schriftlich festgehalten und für die Studierenden idealerweise sowohl per Ausdruck als auch digital zugänglich gemacht werden. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Einteilung der Studierenden in vier Gruppen, die von der zweiten bis zur zwölften Sitzung unveränderlich bestehen bleiben. Als Hilfestellung für die Wahl des Themas stellt die Lehrperson die Themen kurz vor.

		Lehrperson	Studierende	
1	Auftakt	Erläutert den Seminaraufbau mit Lernzielen und Leistungsnachweisen. Stellt die Themenblöcke kurz vor. Verweist auf Literatur und Tutorials.	Erste Religionsdefinition. Wahl des Themas. Gruppenbildung.	
2	Erarbeitung des gewählten Themenblocks in Kleingruppen	Unterstützt beim Erarbeiten des gewählten Themenblocks. Unterstützt bei technischen Fragen. Unterstützt bei der fristgerechten und inhaltlich korrekten Erstellung der Lehrmaterialien.	Lesen die zum Thema gehörigen Texte. Diskutieren die Inhalte. Entwerfen Prüfungsfragen. Entwerfen eine Videopräsentation. Entwerfen ein Handout.	
3				
4				
5				
6				
7	Gegenseitiges Erklären der Themenblöcke in Kleingruppen	Unterstützt in Diskussionen und bei Verständnisfragen.	Peer-Teaching 1	Gegenseitiges Unterrichten mithilfe der angegebenen Literatur und der erstellten Lehrmaterialien
8				
9				
10				
11				
12			Peer-Teaching 3	
13	Wiederholung	Sammelt offene Fragen zum Test und bietet Hilfestellung bei der Diskussion darüber.	Diskussion zu offenen Fragen des Multiple Choice-Tests Dritte Religionsdefinition	
14	Prüfung	Sammelt die Reflexionen ein. Führt Multiple Choice-Test durch. Leitet Abschlussdiskussion.	Vorbereitung: Reflexion Multiple Choice-Test Diskussion der Reflexion	

Abbildung 5 – Übersicht über die Lehrveranstaltung

Die Einführungssitzung beginnt mit dem Schreiben der ersten subjektiven Definition von „Religion“. Wird diese Übung an den Anfang der Auftaktsitzung gesetzt, so haben die Studierenden eine einmalige Chance: Nie wieder wird ihre persönliche Ansicht zum Thema so unzensuriert festgehalten werden, vor allem im Klassiker-Seminar, in dem mit dem Religionsbegriff ein im Alltag vieldiskutiertes Thema behandelt wird. Der geplante Effekt der Metakognition über den Lauf des Semesters wird damit umso wertvoller, weil die Veränderung zwischen dem eigenen Wissensstand vor und nach der Lehrveranstaltung dokumentiert wird. Die intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema im Laufe des Seminars wird die Perspektive der Studierenden nachhaltig ändern, sofern die Lernziele erreicht werden. Wichtig sind hier vor allem zwei vorgängige Informationen: Erstens müssen die Studierenden auf die Rückseite jedes Blattes ihren Namen schreiben, damit das Geschriebene später zugeordnet werden kann. Zweitens müssen sie darüber versichert werden, dass ihre Definitionen nicht gelesen werden. Sie werden lediglich für die

Verwendung am Ende des Seminars eingesammelt, um dann wieder ausgeteilt zu werden.⁵ Für das Erläutern ihres subjektiven Religionsbegriffes haben die Studierenden fünf Minuten Zeit.

Nach der Einteilung in Kleingruppen und der Verteilung der Themenblöcke werden die vorbereitenden Aufgaben für die zweite Sitzung und die notwendig zu erbringenden Studienleistungen bis zur sechsten Sitzung besprochen. Auf die zweite Sitzung sollen die Studierenden einen der zum Thema gehörigen Texte lesen und dazu Fragen (einschliesslich Antworten und Erläuterungen) formulieren, die für den Multiple Choice-Test verwendet werden können. Am Ende der sechsten Sitzung sollen die Lehrmaterialien fertig gestellt sein, also die Videopräsentation, das Handout und alle Prüfungsfragen.

5.3.2 Erarbeitung des gewählten Themenblocks in Kleingruppen

In dieser Einheit vertiefen sich die Studierenden in den von ihnen gewählten Themenblock und erstellen die Lehrmaterialien. Alle Studierenden einer Gruppe sollten im Laufe der ersten gemeinsamen Sitzungen alle zur Verfügung gestellten Texte ihres Themas lesen. Empfehlenswert ist, dass sich die Studierenden pro Sitzung auf einen Text einigen, diesen individuell auf die nächste Sitzung vorbereiten und dazu Prüfungsfragen erstellen. Wichtig ist ausserdem, dass die Studierenden schon früh mit dem Erstellen der Lehrmaterialien beginnen. Schon beim Bearbeiten der gemeinsam besprochenen Texte sollen die Studierenden die Informationen für die Präsentation und das Handout sammeln. Die Lehrperson unterstützt die Studierenden dabei inhaltlich und technisch und kann so die Lehrmaterialien schon in der Entstehung unterstützen. Im Handout sollen die behandelten Themen übersichtlich zusammengefasst und dargestellt sein und auch Hinweise auf weitere für das Verständnis gewinnbringende Quellen vorhanden sein. Für den Erfolg der nachfolgenden Peer-Teaching-Sitzungen muss sichergestellt sein, dass alle Themen am Ende der sechsten Sitzung komplett aufbereitet sind, mit Präsentation, Handout und Prüfungsfragen.

Im Klassiker-Seminar müssen die Studierenden je drei vorgegebene Texte als Lehrmaterialien aufbereiten und suchen sich selbstständig vertiefende Quellen. Dafür stehen ihnen fünf gemeinsame Sitzungen und die Vorbereitungszeit ausserhalb der regulären Sitzungen zur Verfügung. Im Vergleich zu den fünf Referaten, die in einem Referat-basierten Seminar in dieser Zeit je einzeln zu leisten wären, sollte dies eine zu bewältigende Anforderung sein.

Zum Abschluss der sechsten Sitzung und der Erarbeitung des ersten Themenblocks erfolgt die zweite subjektive Religionsdefinition, die wiederum mit Namen versehen eingesammelt wird und von der Lehrperson ungelesen bleibt. Diese Religionsdefinition ist nun schon beeinflusst von den Erfahrungen aus der intensiven Erarbeitung des ersten Themenblocks.

5.3.3 Gegenseitiges Erklären der Themenblöcke in Kleingruppen

Ziel der Peer-Teaching-Einheit ist, dass sich nach der zwölften Sitzung jeder Student und jede Studentin alle Themenblöcke erarbeitet hat und idealerweise in der Lage ist, alle Multiple Choice-Fragen korrekt zu beantworten. Die Studierenden unterstützen sich dabei, indem sie sich die Themenblöcke gegenseitig erklären. Damit gewährleistet ist, dass alle Studierenden die Gelegenheit haben, sich mit allen Themenblöcken in ausreichender Weise und mit Unterstützung der anderen Studierenden zu befassen, wird die Peer-Teaching-Einheit stark strukturiert.



Abbildung 6 – Grundstruktur mit Bearbeitung der Themenblöcke

⁵ Eine einfache Methode zu gewährleisten und auch zu demonstrieren, dass die Religionsdefinition ungelesen bleibt, ist, das Blatt mit der beschrifteten Seite nach innen zu falten und am oberen Rand zuzukleben.

Die Peer-Teaching-Einheit besteht aus insgesamt sechs Sitzungen. Da jede Gruppe bereits einen Themenblock vorbereitet hat und es insgesamt vier Themenblöcke gibt, muss sich jede Gruppe die verbleibenden drei Themenblöcke erarbeiten. Jede Gruppe hat pro neuem Themenblock zwei Sitzungen Zeit. Die insgesamt sechs Sitzungen der Peer-Teaching-Einheit werden also in dreimal zwei Sitzungen geteilt (vgl. Abb.6). Diese je zwei Sitzungen pro Themenblock werden ab sofort als *Doppelsitzung* bezeichnet, sie folgen aber weiterhin dem normalen zeitlichen Turnus der bisherigen Lehrveranstaltung mit 90 Minuten bzw. zwei akademischen Stunden pro Woche. In jeder Doppelsitzung erarbeitet sich jede Gruppe je einen der für sie bislang unbekanntenen Themenblöcke.

Für jede Doppelsitzung gelten zwei organisatorische Aspekte: Erstens ist definiert, welche Gruppe mit welcher anderen Gruppe interagiert. Zweitens ist definiert, welche Gruppe welchen Themenblock vermittelt und welchen Themenblock sie sich erarbeitet.

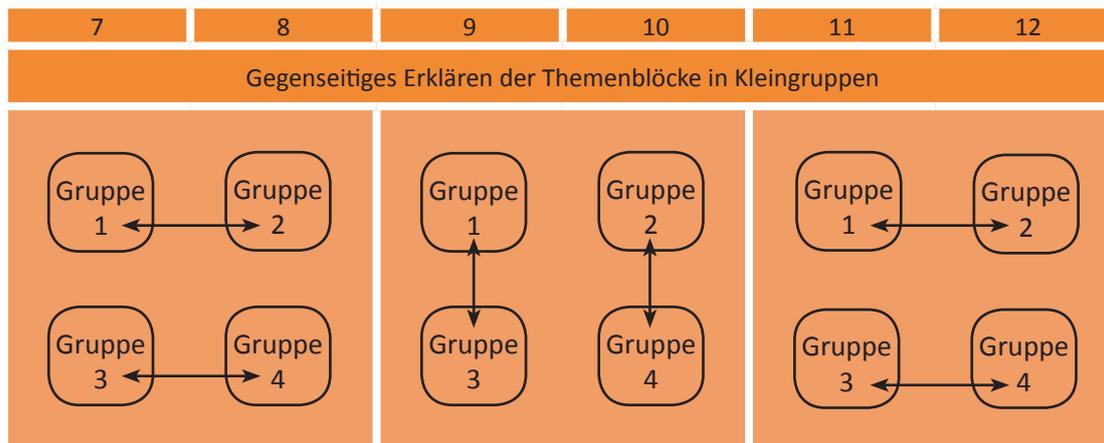


Abbildung 7 – Themenrotation

Die Gruppen werden einander folgendermassen zugeordnet (vgl. Abb.7): In der ersten Doppelsitzung arbeiten die Gruppen 1 & 2 zusammen und die Gruppen 3 & 4. In der zweiten Doppelsitzung tauschen sich die Gruppen 1 & 3 und die Gruppen 2 & 4 aus, und in der dritten Doppelsitzung wieder die Gruppen 1 & 2 und die Gruppen 3 & 4.

Diese Aufteilung ermöglicht zweierlei: Erstens haben alle Studierenden zwei Sitzungen Zeit, sich einen neuen Themenblock anzueignen. Zweitens müssen alle Studierenden je einen neuen Themenblock vermitteln, nämlich immer denjenigen, den sie in der vorherigen Doppelsitzung erarbeitet haben. Das vertieft ihr Verständnis der Themenblöcke, da sie nun gezwungen sind, neu Erlerntes so zu vermitteln, dass es von anderen verstanden wird. Dies ist der Kern der Peer-Teaching-Einheit. Die Themenrotation ergibt sich aus der in Abb.7 beschriebenen Rotation.

Jede Sitzung der drei Doppelsitzungen ist gleich aufgebaut: Es gibt eine Vorbereitungsphase, eine Präsenzphase und eine Nachbereitungsphase. Alle Studierenden wissen, welcher Themenblock in der kommenden Doppelsitzung behandelt wird. In der Vorbereitungsphase schauen sie sich die zugehörige Videopräsentation an, studieren das Handout und lesen einen der drei Texte, letzteres idealerweise so, dass die Studierenden einer Gruppe zusammen alle Texte gelesen haben: Student 1 liest Text 1, Studentin 2 liest Text 2 usw. Da eine Doppelsitzung zwei Vorbereitungsphasen hat, lesen somit alle Studierenden mindestens zwei der drei Texte selbst. Der dritte Text kann natürlich gerne zusätzlich gelesen werden. Das Verständnis über den Inhalt sollte sich aber ebenso aus den Lehrmaterialien und den intensiven Diskussionen der Studierenden untereinander ergeben.

Die Präsenzphasen sind zweigeteilt: In der ersten Hälfte von rund 45 Minuten vermittelt die eine Gruppe der anderen Gruppe den Themenblock, den die Zielgruppe noch nicht kennt. In der zweiten Hälfte der Sitzung wird der Spiess umgedreht und die andere Gruppe vermittelt der einen Gruppe den spezifischen Themenblock, den diese wiederum noch nicht kennt. Beispiel: In der ersten Hälfte vermittelt Gruppe 1 den Themenblock Religionsethnologie, den sie zuvor aufbereitet haben, an die Gruppe 2. In der zweiten Hälfte der Sitzung vermittelt die Gruppe 2 den Themenblock Religionssoziologie, den sie wiederum zuvor aufbereitet haben, an die Gruppe 1. So haben sich in der ersten Sitzung die Gruppen 1 & 2 über ihre jeweiligen Themenblöcke ausgetauscht mit dem Ziel, dass die andere Gruppe den eigenen Themenblock (ansatzweise) verstanden hat. Die Gruppen 3 & 4 agieren analog. In der nächsten Sitzung wiederholt sich die Struktur. Damit haben nach einer vollständigen Doppelsitzung alle Studierenden der beiden Gruppen je 90 Minuten darauf verwendet, ihr Thema zu erklären, und 90 Minuten darauf, das Thema

der anderen Gruppe zu verstehen. Der Abstand von einer Woche zwischen den beiden Sitzungen hilft, das Thema kognitiv zu verarbeiten.

In der Nachbereitungsphase versuchen sich die Studierenden an dem Multiple Choice-Test, vor allem an dem Abschnitt, der das gerade neu gelernte Thema behandelt. Nach der ersten Sitzung einer Doppelsitzung generiert dieser Versuch Fragen, die in der zweiten Sitzung besprochen werden können. Nach der zweiten Sitzung zeigt der Versuch, wie weit das Thema verstanden wurde, und zeigt damit den Lernfortschritt der oder des einzelnen Studierenden.

Aus Sicht der Gruppe 1 sieht die Peer-Teaching-Einheit also folgendermassen aus: Die Studierenden werden sich in der ersten Doppelsitzung den Themenblock der Gruppe 2, Religionssoziologie, erarbeiten. Dafür bereiten sie sich mittels der Videopräsentation, des Handouts und der Texte vor, die sie verteilt lesen. In der Sitzung vermitteln sie zuerst ihren eigenen Themenblock, Religionsethnologie, den sie gemeinsam aufbereitet haben, an die Studierenden der Gruppe 2. Anschliessend, in der zweiten Hälfte der ersten Sitzung, werden sie von Gruppe 2 über die Inhalte des Themenblocks Religionssoziologie unterrichtet. Zuhause testen sie ihr neu erworbenes Wissen im Multiple Choice-Test. Sie bereiten sich auf die zweite Sitzung vor, indem sie je einen weiteren der Texte zur Religionssoziologie lesen. In der zweiten Präsenzsitzung der Doppelsitzung vermitteln sie wieder zunächst ihr eigenes Thema. Anschliessend diskutieren sie offene Fragen zum Themenblock der Gruppe 2, Religionssoziologie. Nach der Sitzung erproben sie ihr vertieftes Verständnis wieder am Multiple Choice-Test.

Gruppe 1 bereitet sich nun auf die zweite Doppelsitzung vor, in dem sie sich den Themenblock 4, Metathemen, erarbeiten werden. Die Vorbereitung geschieht wieder per Videopräsentation, Handout und einem der Texte. In der Sitzung werden sie wieder erst einen Themenblock vermitteln und dann einen Themenblock erlernen. Allerdings vermitteln sie nun nicht mehr den Themenblock 1, Religionsethnologie, für den sie selbst die Videopräsentation erstellt haben, sondern den Themenblock 2, Religionssoziologie, den sie in der ersten Doppelsitzung von Gruppe 2 erklärt bekommen haben. Ebenso vermittelt ihnen die Gruppe 3 den Themenblock 4, Metathemen, der ursprünglich von der Gruppe 4 aufbereitet wurde. Die Gruppen vermitteln also den Themenblock, den sie sich in der letzten Doppelsitzung mithilfe der anderen Gruppe erarbeitet haben, usw.

Die Lehrperson hat hier die Aufgabe, immer vorab klar zu formulieren, wer sich auf welchen Themenblock vorbereiten, wer welchen Themenblock vermitteln und wer mit welcher Gruppe zusammenarbeiten wird. Es empfiehlt sich, das in der vorherigen Stunde deutlich zu sagen und zusätzlich per Email an die Studierenden zu schicken. Es wäre schade, wenn wertvolle Präsenzzeit durch unnötige Erklärungen verloren ginge, die durch klare schriftliche Mitteilungen vermieden werden kann.

5.3.4 Wiederholung

Die Wiederholungssitzung dient dazu, offene Fragen zu besprechen, vor allem solche, die sich aus den formativen Prüfungen ergeben haben. Ziel der Wiederholungssitzung ist, dass möglichst alle Studierenden sicher in der Beantwortung der Prüfungsfragen sind.

Gegen Ende dieser Sitzung schreiben die Studierenden zum dritten Mal ihre subjektive Religionsdefinition auf, nun mit dem gesamten inhaltlichen Wissen des Seminars. In Vorbereitung auf die letzte Sitzung müssen die Studierenden nun eine etwa dreiseitige Reflexion über den Wandel ihres Religionsbegriffes von der ersten bis zur dritten subjektiven Diskussion schreiben. Sie müssen ausserdem darüber reflektieren, welche Lern- und Denkprozesse den beobachteten Wandel beeinflusst haben könnten. Für die Reflexion werden ihnen ihre bisherigen Religionsdefinitionen wieder ausgeteilt.

5.3.5 Prüfung

Die erste Hälfte der letzten Sitzung ist ausschliesslich der Prüfung gewidmet. Die Studierenden schreiben in der ersten Hälfte die Prüfung in der summativen Variante, ihre jetzige Leistung ist also bestehensrelevant. Empfehlenswert ist, die summative Prüfung ausgedruckt auf Papier abzuhalten, da sich sonst schwierig zu beantwortende Fragen elektronischer Prüfungen stellen: Steht eine erprobte Infrastruktur mit einem *Safe Browser Environment* zur Verfügung oder gilt BYOD (*Bring Your Own Device*)? Die ausgedruckten Prüfungsbögen lassen sich entgegen dem Aufwand einer elektronischen Prüfung bei der kleinen Teilnehmendenzahl eines Seminars auch analog recht schnell korrigieren.

Der Vorteil der formativen Prüfungen ist, dass die Studierenden die gesamte Lehrveranstaltung über auf die Prüfung hingearbeitet haben. Sollten sich einzelne Studierende bislang hinter den Leistungen ihrer Gruppenmitglieder

versteckt haben, so würde dies nun offenbar. Wer nach so viel Training die Prüfung nicht besteht, zeigt, dass er oder sie die Zielkompetenzen nicht erreicht hat und die ECTS-Punkte für die Lehrveranstaltung entsprechend nicht erhalten sollte. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass der Multiple Choice-Test von allen Studierenden bestanden wird.

Bestehen nach der Prüfung Unsicherheiten, können diese besprochen werden. Andernfalls wird die zweite Hälfte dieser letzten Sitzung zu einer abschliessenden Diskussion genutzt, in der der Wandel der subjektiven Religionsdefinitionen der Studierenden thematisiert wird.

5.4 Didaktischer Mehrwert der vorgestellten Seminarstruktur

Sofern die Aussagen zu Lernzielen, *Constructive Alignment* und *Backward Design* einen gewissen Wahrheitsgehalt haben, profitieren die Studierenden von der Abstimmung von Lernzielen, Leistungsnachweisen und Studierendenaktivitäten. Da diese Aktivitäten die Studierenden über die gesamte Lehrveranstaltung hinweg fast konstant aktiv halten, sollte sich dies ebenfalls positiv in den *Learning Outcomes* widerspiegeln. Die Transparenz der Lernziele, der Leistungsnachweise und der Studierendenaktivitäten tragen laut Lernforschung ebenfalls zu einem positiven Lernerfolg bei (Biggs, 1996, S. 347, s.o.).

Ein grosser Vorteil der formativen Prüfungsdurchläufe und der Orientierung der Peer-Teaching-Phasen an den Prüfungsfragen ist, dass die Fragen dadurch viele Testphasen durchlaufen. Die summative Prüfung am Ende des Semesters besteht somit nicht aus bislang ungeprüften Fragen, die alleine der Einschätzung der Lehrperson entspringen, sondern im Gegenteil aus vielfach überdachten und diskutierten Fragen und Antworten. Zusätzlich bewirken die formativen Prüfungen fast zwingend, dass die summative Prüfung sehr viel erfolgssicherer und damit gelassener angegangen werden kann.

Für die Studierenden ist es oftmals ein Anreiz, nicht nur Theorien zu diskutieren, sondern auch etwas zu produzieren. So haben sie ein konkretes Ergebnis, eine erfolgreich abgeschlossene Aufgabe schon während des Semesters, was stark motivierend wirken kann. Im Vergleich zu Referaten wird vor allem für Neustudierende der Druck und die Nervosität eines Vortrags vor anderen genommen. Das Video wird gemeinsam produziert und kann immer wieder überarbeitet werden, bevor es andere sehen. So wird der Druck auf mehrere Schultern verteilt. Ausserdem schulen sich die Studierenden darin, die dafür notwendige Software einzusetzen, steigern also ihre Medienbedienkompetenz.

Durch die Reflexion der eigenen Religionsdefinition an verschiedenen Stellen im Seminar und durch den steigenden Erfolg bei den formativen Prüfungen wird der Lernfortschritt klar ersichtlich, was ebenfalls sehr motivierend wirken kann.

5.5 Fazit

Der didaktische Mehrwert des Peer-Teaching-basierten Aufbaus zeigt sich nicht zuletzt durch die Prüfungsergebnisse des Multiple Choice-Tests, die zeigen sollten, dass die Studierenden deutlich mehr von den behandelten Inhalten aufgenommen haben als nur den selbst erarbeiteten Themenblock. Die Studierenden waren über das gesamte Seminar hinweg aktiv, haben sehr viel diskutiert und sich dabei vor allem auf Verständnisprobleme konzentriert. Sie haben ihren eigenen Lernfortschritt reflektiert und an den formativen Tests mitverfolgen können.

Natürlich gibt es auch Schattenseiten zu nennen, besonders den Mehraufwand für die Lehrperson. Die Planungsphase ist intensiver als der anfangs beschriebene Referat-basierte Seminar Aufbau: Neben der Wahl des Themas und der Inhalte müssen einige organisatorische Vorbereitungen gemacht werden. Für die technischen Elemente der Lehrveranstaltung wie PowerPoint oder Videoerstellung müssen geeignete Tutorials gefunden und im Learning Management System verlinkt werden. Die Lehrperson sollte ausserdem Kenntnisse in der Erstellung von Multiple Choice-Fragen haben, um die Qualität der von den Studierenden erstellten Fragen einschätzen zu können. Sie muss einige Handouts vorbereiten, in denen der Seminar Aufbau, die Lernziele und die Leistungsnachweise der Studierenden verständlich erklärt werden. Die Handouts sollten digital im LMS vorliegen und zusätzlich als Ausdruck in der ersten Stunde verteilt werden.

Auch während des Semesters ist die Lehrperson gefordert, in erster Linie durch die vielleicht ungewohnten Aufgaben, die vor allem die Organisation der Lehrveranstaltung und inhaltliche und technische Unterstützung beinhalten. Eine zusätzliche Herausforderung ist, dass die Lehrperson stets alle Themen des Semesters sowie deren inhaltliche Querverbindungen präsent haben und in den Sitzungen vom einen Thema zum nächsten springen können muss.

Die Studierenden werden ebenfalls gefordert, aber nicht unbedingt *mehr*, sondern *anders* als gewohnt. Bislang haben sie sich alleine auf einen inhaltlich komplexen und auch sozial anspruchsvollen Referat-Auftritt vorbereitet und mussten ggf. ihr Referat anschliessend verschriftlichen. Beides bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand, der von grossen Unsicherheiten begleitet werden kann, vor allem wenn die zugehörigen Kompetenzen wie Vortragskompetenz oder Schreibkompetenz nicht eigens geschult wurden. Diese Aufgaben fallen im Peer-Teaching-basierten Seminaraufbau komplett weg. Dafür werden die Studierenden im Präsenzunterricht wesentlich stärker gefordert: Da sie ständig die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme haben und eine passive Haltung in den Kleingruppen schnell auffällt, wissen die Studierenden, dass sie während der Präsenzzeit in jeder Sitzung viel leisten müssen. Sie müssen zusätzlich zur inhaltlichen Erschliessung Lehrmaterialien entwerfen und sich in die technischen Details einarbeiten. Die Erstellung konkreter Produkte, namentlich der Videopräsentation und des Multiple-Choice-Tests, sollten zusammen mit der Sichtbarmachung des eigenen Lernfortschritts mittels der formativen Tests und der Reflexion allerdings zu motivierten und im Thema gefestigten Studierenden führen.

Insgesamt betrachtet bietet der Peer-Teaching-basierte Seminaraufbau also gegenüber dem klassischen Referat-basierten Seminaraufbau durchaus signifikanten didaktischen Mehrwert, erfordert aber von allen Beteiligten teilweise ein Umdenken, sicher aber einen grösseren Einsatz während der Präsenzphasen der Lehrveranstaltung. Im Kontext des gesamten Studiengangs und im Hinblick auf einen hoffentlich hohen Anspruch an das Studium und an die eigene Leistung sollte diese Lehrveranstaltung allerdings in guter, positiver Erinnerung bleiben. Sie hätte damit ein wesentliches Lernziel einer Lehrveranstaltung erfüllt.



Zum Autor

Bernhard Lange ist promovierter Religionswissenschaftler. Er ist Leiter des Zentrums Lehre und Lehrbeauftragter am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Luzern.
bernhard.lange@unilu.ch

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundstruktur des Peer-Teaching-basierten Seminaraufbaus (S. 59)

Abbildung 2: Grundstruktur mit Multiple Choice-Test (S. 60)

Abbildung 3: Grundstruktur mit Reflexion des Religionsbegriffes (S. 61)

Abbildung 4: Grundstruktur mit Erstellung der Lehrmaterialien (S. 62)

Abbildung 5: Übersicht über die Lehrveranstaltung (S. 63)

Abbildung 6: Grundstruktur mit Bearbeitung der Themenblöcke (S. 64)

Abbildung 7: Themenrotation (S. 65)

Literatur

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessment. A Revision Of Bloom s Taxonomy Of Educational Outcomes*. New York: Longman.
- Biggs, J. (1996). *Enhancing Teaching Through Constructive Alignment*. *Higher Education*, 32, H3, 347–364.
- Bloom, B. S. & Engelhart, M. D. (Hrsg.). (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (Beltz-Studienbuch, Bd. 35), 5. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Empfehlungen 2008/C 111/01. (3.09.2008). Am 3.09.2017 bezogen von [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?qid=1504474733351&uri=CELEX:32008H0506\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?qid=1504474733351&uri=CELEX:32008H0506(01))
- Ericsson, K. A. & Pool, R. (2016). *Peak. Secrets From The New Science Of Expertise*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Eugster, B. (2012). Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangentwicklung. Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignments. In T. Brinker & OP. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 45-62). Bielefeld: Bertelsmann.
- European Union. (2015). *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Am 3.09.2017 bezogen von http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf
- Handke, J. (2014). *Patient Hochschullehre. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehre im 21. Jahrhundert* (Tectum Sachbuch). Marburg: Tectum Verlag.
- Hartman, H. J. (2001). Teaching Metacognitively. In H. J. Hartman (Hrsg.), *Metacognition In Learning And Instruction. Theory, Research, And Practice* (Neuropsychology and Cognition, Bd. 19, S. 149–172). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_8
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power Of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, H1, 81–112. Am 4.09.2017 bezogen von <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- King, A. (1993). *From Sage On The Stage To The Guide On The Side*. *College Teaching*, 41, H1, 30–35.
- Kuhn, D., & Pearsall, S. (1998). Relations Between Metastrategic Knowledge And Strategic Performance. *Cognitive Development*, 13, 227–247.
- Marian, F., & Ertel, H. (2008). *Vom Lernen zur Professionalisierung: EU-Projekte planen und an Kongressen teilnehmen. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 3(1+2), 40–44. Am 3.09.2017 bezogen von <http://docplayer.org/13941380-Uvw-universitaetsverlagwebler-in-einrichtungen-der-lehre-und-forschung-ein-forum-fuer-fuehrungskraefte-moderatoren-trainer-programm-organisatoren.html>
- Reinman, G. (2014). *Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag*. Preprint. Am 4.09.2017 bezogen von http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/12/Artikel_Pruefungen1_Berlin_Okt_14_Preprint.pdf
- Schneider, M. & Stern, E. (Hrsg.). (2010). *The Nature Of Learning: Using Research To Inspire Practice*. Paris: OECD.
- Scriven, M. (1967). The Methodology Of Evaluation. In Tyler, R. W., Gagne, R. M. & Scriven, M. (Hg.), *Perspectives Of Curriculum Evaluation*, Volume I (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Smith, J. Z. & Lehrich, C. I. (2013). *On Teaching Religion. Essays By Jonathan Z. Smith*. New York: Oxford University Press.

Stahl, S. (2011). Investitionen in Fortbildung sind Investitionen in die Zukunft. Interview mit dem Kasseler Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Lipowsky. *Bildung Bewegt* (13), 10–14. Am 4.09.2017 bezogen von <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/sites/lehrkraefteakademie.hessen.de/files/content-downloads/A%2013%2C%20juni%2011%2C%20Hattie-studie-erfolgreich%20lernen.pdf>

Stausberg, M. (Hg.). (2009). *Contemporary Theories Of Religion. A Critical Companion*. London: Routledge.

Swissuniversities.ch. (2016). *Kompetenzen und Learning Outcomes*. Am 3.09.2017 bezogen von <https://www.swissuniversities.ch/de/themen/lehre/learning-outcomes/>

University of Iowa. (4.09.2017). *Revised Bloom s Taxonomy*. Bezogen von <http://www.celt.iastate.edu/teaching/effective-teaching-practices/revised-blooms-taxonomy>

Wiggins, G. P. & MacTighe, J. (2006). *Understanding By Design* (Merrill education/ASCD college textbook series, Expanded 2. ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall International.

Genannte Programme

Camtasia: <https://www.techsmith.de/camtasia.html>

Google Docs: https://www.google.com/intl/de_ch/docs/about/

PeerWise: <https://peerwise.cs.auckland.ac.nz/>

Powerpoint: <https://products.office.com/de-ch/powerpoint>

Prezi: <https://prezi.com/de/>

Snagit: <https://www.techsmith.de/snagit.html>

Testeach: <https://www.tes.com/lessons>

Titanpad: <https://titanpad.com/>

Wakelet: <https://wakelet.com/>

Zunal: <http://zunal.com/>

Besser selber lernen.

Selbstgesteuertes Lernen in religionswissenschaftlichen „Referateseminaren“ am Beispiel der „Einführung in die Religionspsychologie“

Anna-Konstanze Schröder

Im textorientierten Referateseminar wird klassisch zu Semesterbeginn ein Seminarplan besprochen und die Student/-innen leiten jede Sitzung mit einem Referat ein, auf das eine Gruppendiskussion folgt. Dieses Vorgehen führt oftmals zu Frustrationen wegen schlecht vorbereiteter Referate, mangelnder Stundenvorbereitung und vor allem geringem Lernfortschritt. Im Aufsatz wird anhand einer detaillierten Problemdarstellung zu dieser Seminarform auf die Explikation von Lernzielen als notwendige Voraussetzung für das selbstgesteuerte Lernen eingegangen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den metakognitiven Kompetenzen (Lernen lernen) und den kommunikativen Kompetenzen (Lesen, Referat) der Student/-innen. Am Beispiel der „Einführung in die Religionspsychologie“ wird das klassische Referateseminar neu konzipiert auf der Grundlage der didaktischen Kohärenz (*constructive alignment*) zwischen Lernprozessen bei den Student/-innen und Lehrprozessen bei den studentischen Referent/-innen sowie der Lehrperson.

Résumé

Dans le cadre de séminaires basés sur des textes, il est classique de commencer l'année en discutant du programme du séminaire, puis les étudiant·e·s introduisent chaque cours avec un exposé suivi d'une discussion de groupe. Cette approche est souvent cause de frustration en raison d'exposés mal préparés, d'un manque de cours préparatoires en amont et surtout d'un taux d'apprentissage très faible. Sur la base d'une présentation détaillée des problèmes rencontrés lors de séminaires de ce type, cet article souligne la nécessité d'expliquer les objectifs de formation pour un apprentissage en autonomie. Il met l'accent sur les capacités métacognitives (apprendre à apprendre) des étudiant·e·s ainsi que sur leurs compétences en communication (lecture, exposé). En considération de ces éléments, le séminaire d'« Introduction à la psychologie de la religion » est conçu d'une manière nouvelle : il tient compte de la cohérence didactique (*constructive alignment*) entre processus d'apprentissage des étudiant·e·s et processus d'enseignement des intervenant·e·s étudiantin·e·s et de l'enseignant·e.

Summary

University seminars typically start with discussing the reading list compiled by the teacher. Subsequent classes then begin with a presentation by the students followed by a group discussion. In many cases, this leads to high degrees of frustration among the participants resulting from lack of preparation, boring presentations, and low learning outcomes. To counteract these situations, the essay suggests that explicating learning outcomes is a precondition for self-directed learning by the students. Furthermore, it emphasizes the explicit teaching of metacognitive competencies (learning how to learn) complemented by communicative competencies (reading, presentations). Based on these suggestions, the course "Introduction to the psychology of religion" will be restructured exemplarily, focusing on the constructive alignment between the learning processes of the students and the teaching methods of the student presenters and the teacher.

1 Enttäuschung im Referateseminar

Die „Einführung in die Religionspsychologie“ ist ein selten unterrichtetes Themengebiet an religionswissenschaftlichen Lehrstühlen. Dennoch soll es hier exemplarisch für die häufig eingesetzte Form des Referateseminars diskutiert werden, bei dem die Student/-innen einen Grossteil der Wissensvermittlung in Form von Referaten selbst übernehmen. Die Dozent/-innen begegnen dabei hochinteressierten Student/-innen, die von der Themenbreite eines umfangreichen Forschungsfeldes in einem einführenden Seminar stark gefordert werden. Dazu kommt für das Fach Religionspsychologie die Methodik der akademischen Psychologie, die in einem geisteswissenschaftlichen Kontext im besten Fall ignoriert oder aber abgelehnt wird. So stösst der Anspruch, Student/-innen für das Themengebiet zum weiterführenden Selbststudium zu begeistern, auf ernüchternde Tatsachen: Die Student/-innen halten oft mittelmäßige Referate und zeigen einen mangelhaften Kompetenzgewinn, wenn es abschliessend nur wenigen Student/-innen gelingt, das vermittelte Wissen auf wissenschaftliche und alltagsbezogene Fragestellungen anzuwenden.

Wie kann also das Engagement der Student/-innen im Rahmen der Lehrveranstaltung tatsächlich auch zu einem Lernerfolg werden? Von dieser Frage geleitet, habe ich mein Seminar zur „Einführung in die Religionspsychologie“ im Rahmen des Erwerbs eines Certificate of Advanced Studies (CAS) für Hochschullehre an der Universität Bern gründlich überarbeitet und stelle im Folgenden die Reflexionsschritte und das neu entwickelte Konzept vor. Ziel dieses Aufsatzes ist es, die didaktischen Chancen und Grenzen von textbasierten Referateseminaren vor dem Hintergrund neuerer Forschung zur Hochschuldidaktik zu diskutieren und ein neues Seminarkonzept als Ergebnis zu erarbeiten.

Dazu reflektieren ein Erfahrungsbericht und die Seminarevaluation zunächst das klassische Seminarkonzept vor der Kenntnis von hochschuldidaktischen Erkenntnissen. Danach folgt der Forschungsstand der religionswissenschaftlichen Fachdidaktik und der Hochschuldidaktik zur Seminarplanung mit den Schwerpunkten:

- Lernziele (Kompetenzziele), orientiert an den Nationalen Qualitätsrahmen für Hochschulen für Deutschland und für die Schweiz;
- didaktische Überlegungen zur Lesekompetenz im Hochschulbereich und zu studentischen Referaten in Seminaren;
- die Förderung von selbstgesteuertem Lernen und metakognitive Kompetenzen (Lernen lehren);
- John Biggs' Konzept des *costructive alignment* (frei übersetzt: didaktische Kohärenz) (Biggs 1996) mit Bezug zur deutschsprachigen Übertragung von John Hatties Lernerfolgsstudie „Lernen sichtbar machen“ (Hattie, Beywl & Zierer, 2013).

Als Fazit aus diesen Überlegungen wird die neue Struktur des nun didaktisch reflektierten Seminars „Einführung in die Religionspsychologie“ vorgestellt. Dessen Erprobung steht allerdings noch aus. Im Ausblick folgen einige weiterführende Überlegungen zur religionswissenschaftlichen Hochschuldidaktik.

2 Ein Erfahrungsbericht zur „Einführung in die Religionspsychologie“

Mein Seminar „Einführung in die Religionspsychologie“ hatte ich bereits mehrfach als Wahlpflichtfach für Student/-innen im Bachelor- und Masterstudiengang unterrichtet und es bisher als klassisches Referateseminar konzipiert: Die erste Sitzung leitete eine Einführungsvorlesung ein, um einen ersten Überblick in das Themenfeld zu geben und disziplinäre Besonderheiten der Psychologie anzusprechen. Danach konnten die Student/-innen aus einer Literaturliste das Thema wählen, das sie als Team referieren sollten. Aufgabe war es, sowohl das Thema vorzustellen als auch einen psychologischen Fachartikel zu lesen und die darin beschriebene Studie als empirisches Forschungsergebnis zu präsentieren. Als Drittes sollten die Referent/-innen eine didaktische Methode wählen und durchführen, mit der die Seminargruppe die Referatsinhalte vertiefen sollte. Das Referat sollte eine Woche vor dem Seminartermin mit der Dozentin besprochen werden. Als Material verfügten die Student/-innen jeweils über einen einführenden Fachartikel, zum Teil über weitere Texte und über den Vorschlag für eine Studie zum Thema. Es bestand die Möglichkeit, selbstständig in einer psychologischen Fachdatenbank nach einer anderen Beispielstudie zu recherchieren. Darüber hinaus bekamen die Referent/-innen eine Broschüre mit einer Auswahl an didaktischen Methoden für Gruppen, die sie bei der Didaktikaufgabe unterstützen sollte. Für die jeweilige Seminarsitzung sollten

alle Seminarteilnehmer/-innen jeweils zur Vorbereitung den einführenden Text lesen. Während der letzten Sitzung sollte jede und jeder allein ein Alltagsbeispiel anhand der im Seminar erlernten Theorien in einem Essay diskutieren, der als freie Abhandlung und persönliche Auseinandersetzung zu einer vorgegebenen Alltagsfrage gemeinsam mit dem Referat die Benotung bestimmte.

Die Seminarinhalte bildeten die thematische Breite der Religionspsychologie exemplarisch ab und waren in Themenkomplexen aufeinander bezogen, wenn es um Religiosität und ihre „Messung“ in der Psychologie ging, um Religiosität als Gesundheitsressource (religiöses Coping als Stressbewältigung im Rahmen einer Religionsgemeinschaft) oder krankmachende Religiosität. Andere Unterrichtseinheiten bezogen sich auf Einzelthemen wie Religion und Gehirn, Charisma in der psychologischen Rezeption oder soziale Identität.

2.1 Eigene Reflexion

Ich habe dieses Seminar inzwischen dreimal durchgeführt. Mir wurde allerdings deutlich, dass das Konzept eine grundsätzliche Überarbeitung braucht, um den Student/-innen bessere Lerngelegenheiten zu schaffen. Zwar erlangten sie insgesamt Kenntnisse und ein Grundverständnis von religionspsychologischen Themen und Herangehensweisen und es gab viel Raum zur Diskussion. Dennoch konnten viele Student/-innen die Anwendung des Wissens auf ein alltagsnahes Beispiel im Abschlussessay nicht leisten. Diese Anwendung war allerdings kein Bestandteil der Lehreinheiten. Stattdessen thematisierten die Student/-innen in den Diskussionen, wie sie sich gegenüber der ihnen unbekanntem Methodik wissenschaftlich begründet positionieren könnten. So haben sie sich durchaus vertieft mit komplexen Fragen auseinander gesetzt, nur habe ich diese erlangten Kompetenzen nicht geprüft.

Insbesondere erwies sich die kritische Vorbildung gegenüber der psychologischen Methodologie aufseiten der philologisch-historisch ausgebildeten Student/-innen in den Diskussionen als zentrales Problem. Als Dozentin sah ich mich oft in die Rolle der Apologetin dieser Methodik gedrängt. Sich allein auf die Einführungsvorlesung und Rückfragemöglichkeiten zu verlassen, erwies sich als zu wenig Unterstützung für die Einarbeitung in die andere methodische Denkweise.

Dies galt auch für die Lesekompetenz von psychologischen Fachartikeln. Mir wurde deutlich, dass dies die wichtigste Kompetenz ist, die die Student/-innen in diesem Seminar erlernen können. Sie ermöglicht ihnen nämlich, sich anhand der aktuellen psychologischen Fachartikel selbständig Wissen auch für Themenfelder zu erarbeiten, die über die Seminarinhalte hinausgehen.

In meinem Referateseminar-Konzept war die didaktische Inhaltsvermittlung wegen des Schwerpunkts auf Referate wesentlich den Student/-innen überlassen. Sie waren von der ungewohnten Herangehensweise an Religion inhaltlich stark gefordert. Zudem sollten sie mit wenig didaktischer Erfahrung ihre Kommiliton/-innen unterrichten. Meine Rolle als Lehrperson hatte ich darin gesehen, moderierend die eigenen Lernschritte der Student/-innen zu begleiten. Aber nur wenige von ihnen forderten diese Betreuung ein oder merkten im Zuge der Referatsvorbereitung selbst, dass sie etwas nicht verstanden hatten. Zudem erwies es sich als zu spät, eine Woche vor dem Präsentationstermin noch inhaltliches Verständnis zu korrigieren. Nach jedem Referat gab es eine freundliche, konstruktive Feedbackrunde, aus der die Student/-innen aber keinen erkennbaren Gewinn für ihr eigenes, späteres Referat zogen. Letztlich fehlten den meisten für dieses Seminarkonzept die Selbstlernkompetenzen, mit denen sie selbst für Lernerfolge hätten sorgen können.

2.2 Evaluation durch die Student/-innen

Die Evaluation durch die Student/-innen erfolgte über ein „Blitzlicht“ in schriftlicher Form während der letzten Sitzung. Sie sollten kurz notieren, welche drei Aspekte am Seminar sie als positiv empfanden und welche als verbesserungswürdig.

Darin zeigt sich, dass sie insgesamt nicht so kritisch waren wie ich, zumal sie Aspekte wertgeschätzt haben, die ich für eine Einführungsveranstaltung für selbstverständlich halte, wie eine gute Gliederung, abwechslungsreiche Referatsthemen und ein breites Themenspektrum.

Manches empfanden die Student/-innen als ambivalent. So erlebten einige als hilfreiche Einführung, was für andere eine Überforderung war; oder zu strenge Vorgaben für Referate wie die Aufgabe, eine vertiefende didaktische Methode anzuwenden, standen dem Wunsch nach mehr Eingriff in Referate bzw. mehr Vorgaben dafür gegenüber.

Als verbesserungswürdig wurde insbesondere der Wunsch nach mehr Grundlagenkenntnissen in der psychologischen Methodik geäußert. Und auch die Anforderung an die Referate wurde mehrfach als zu hoch wahrgenommen sowie die Zeit als zu lang, die für die Referate während der Veranstaltung veranschlagt war. Zudem wurde Unmut über schlechte Referate geäußert bis zu der Forderung, dass die Lehrperson solche Referate abrechnen solle.

2.3 Erste Änderungsideen

Nach diesen Erfahrungen halte ich es für ein missverstandenes Konzept von selbstgesteuertem Lernen, die Lehrveranstaltung mittels Referaten den Student/-innen zu überlassen und dann vonseiten der Lehrperson als quasi letzte Autorität in den Diskussionsrunden bestimmte Positionen zur Auseinandersetzung vorzustellen. Insbesondere die didaktischen Vertiefungsaufgaben im Einführungsseminar sollten nicht an die Student/-innen delegiert werden, da sie selbst mit den Inhalten und der Präsentation bereits hinreichend gefordert sind. Vielmehr müsste es ein umfangreicheres Feedback sowohl in der Vorbereitungsphase als auch bei der Präsentation von Referaten geben. Dabei sollte für das Verstehen der Inhalte das Begleitangebot zukünftig für die Seminarteilnehmer/-innen stärker ein verbindlicher Teil der Seminarteilnahme sein.

Als Konsequenz aus den Reflexionen und Rückmeldungen habe ich die „Einführung in die Religionspsychologie“ als wöchentliche Veranstaltung neu gestaltet. Im neuen Konzept lege ich in einer umfangreicheren Einführung mehr Wert auf die Methodenvermittlung, wobei die Student/-innen das so vermittelte Wissen auf die für ihr Referat vorgeschlagenen Texte bereits anwenden müssen. Nach der Einführung sollen die Student/-innen in einer Selbststudienphase die Referate vorbereiten und ausführlich mit der Lehrperson absprechen. Erst nach dieser begleiteten Selbstlernphase für das eigene Thema werden die Referate in der Lehrveranstaltung vor der gesamten Seminargruppe gehalten, wobei die methodischen Fragen auch zur Statistik bereits im Einführungsblock für alle am Seminar Teilnehmenden geklärt werden. Haben die Student/-innen mehr Sicherheit im Umgang mit den Methoden und bei der Referatsvorbereitung, so sind auch bessere, zum Lernen anregende Referate und mehr wissensbasierte Diskussionen sowie eine echte Meinungsbildung aufgrund von Tatsachen und nicht nur im Rahmen der disziplinären Vorsozialisation möglich.

3 Lernziele

Lernziele und Kompetenzen sind der Dreh- und Angelpunkt einer didaktisch gut gestalteten Lehrveranstaltung an Hochschulen. In der Didaktik setzen sich die Forscher/-innen seit den 1950er Jahren damit explizit auseinander, in der Europäischen Bildungspolitik sind sie seit der Jahrtausendwende und im Rahmen des Bologna-Prozesses ein zentrales Thema, das in der Religionswissenschaft allerdings erst seit Kurzem diskutiert wird. Zu ihrer Darstellung gehe ich besonders auf die Nationalen Qualifikationsrahmen der Hochschulbildung in Deutschland und der Schweiz ein. Die politisch vorgeschlagenen Rahmenziele erweisen sich als hilfreich für die Formulierung von Lernzielen in der eigenen Lehrveranstaltung. Doch zunächst zum Forschungsstand in der religionswissenschaftlichen Fachdidaktik.

3.1 Fachdidaktischer Diskurs zu Lernzielen in der Religionswissenschaft

Ein Diskurs zur Fachdidaktik für Religionswissenschaft an Hochschulen steht erst am Anfang. Dabei sind gerade in der deutschen Tradition nach Humboldt'schem Bildungsideal Forschung und Lehre gleichwertig und miteinander verbunden. Das betonen Michael Stausberg und Steven Engler (2011) in ihrer Darstellung des Disziplincharakters von Religionswissenschaft. Dabei gilt ihnen die Forschung als erste Säule, die den dynamischen und innovativen Aspekt ausmacht, während die Lehre als zweite Säule den Wissensbestand an einem bestimmten Zeitpunkt fest schreibt, stabilisiert und zugleich zur Traditionsbildung in der Fachdisziplin beiträgt. Darüber hinaus postulieren beide Autoren als dritte Säule die sozialen Faktoren mit spezifischen organisatorischen Einheiten, Institutionen aber auch Vergemeinschaftung und einer disziplinspezifischen Kultur für den akademischen Diskurs und den Statuswerb.

3.3.1 Lernziele in der Entwicklung von religionswissenschaftlichen Curricula

In der Literatur zur religionswissenschaftlichen Hochschuldidaktik liegt der Schwerpunkt auf den Wissensinhalten eines Curriculums. Der Vorschlag des DVRW-Vorstands (DVRW, 2011) ist recht allgemein gehalten und nennt nur einige zentrale Inhalte. Dirk Johannsen und Petra Bleisch (2010) beschreiben in ihrem Proseminar-Entwurf das Erlernen spezifisch religionswissenschaftlicher Fragestellungen und das kenntnisreich urteilende Positionieren innerhalb des Fachfeldes als wesentlich. Der Autor und die Autorin legen wie auch der Vorschlag der DVRW den Schwerpunkt auf die Unterscheidung von historischen und systematischen Zugängen.

Einen detaillierten Vorschlag zum Curriculum formuliert Isabel Laack (2014). Sie schlägt neben fünf allgemeinen kulturwissenschaftlichen Kompetenzen fünf spezifisch religionswissenschaftliche vor: (1) „Religionswissenschaftliches Denken und Arbeiten“, (2) „Interdisziplinarität und Vielfalt der Perspektiven“; (3) „Unterschiedliche Wissens- und Ausdrucksformen“; (4) „Regeln wissenschaftlichen Argumentierens“; (5) „Kulturelle und religiöse Kompetenz“ (Laack, 2014, S. 392-397). Das besondere Verdienst ihres Beitrags ist vor allem, mit diesen Vorschlägen zu Lernzielen im Fach Religionswissenschaft den Kenntnisstand der Hochschuldidaktik-Forschung in die Debatte eingeführt zu haben, insbesondere die Taxonomien von Lernzielen nach Benjamin Bloom und das Konzept der Didaktischen Kohärenz (*constructive alignment*) nach John Biggs (Laack, 2014, S. 386-388). Beides wird unten ausführlicher dargestellt.

3.1.2 Lernziele in religionswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen

Erste Beiträge zu konkreten didaktischen Vorschlägen von religionswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen publizierten Anne Koch (2006), Petra Bleisch und Dirk Johannsen (Bleisch & Johannsen, 2011; Johannsen & Bleisch, 2010) sowie kürzlich Sabrina Weiß und Martin Radermacher (2015). Sie stellen Lehrveranstaltungen vor, die anhand aktueller Erkenntnisse der Hochschuldidaktik durchdacht sind.

Weiß und Radermacher (2015) beschreiben zum Beispiel, wie religionswissenschaftliche Handlungskompetenzen anhand zweier Lehrforschungsprojekte im Laufe eines Semesters erlernt werden können. Insbesondere explizieren sie dabei die didaktische Kohärenz zwischen den Lernzielen, hier Handlungskompetenzen genannt, und der Lehrmethode. Darüber hinaus folgen sie mit ihren Konzepten aktuellen Erkenntnissen zu einer effektiven Hochschullehre, die das Selbstlernen von Student/-innen verbunden mit einem zeitnahen, kleinschrittigen Feedback vorschlagen.

Die Autorin und der Autor kritisieren meines Erachtens die klassische Form der textorientierten Lehrveranstaltung zu stark. So behaupten sie: „Die optimale Umsetzung dieser komplexen Lernziele innerhalb einer Lehrveranstaltung, welche drei kognitive Ebenen ansprechen – nämlich die Wissensaneignung, die Wissensanwendung und den Wissenstransfer –, kann nicht über ein klassisches Lernformat, in dem Texte gelesen und referiert werden, erfolgen“ (Weiß & Radermacher, 2015, S. 387). Denn insbesondere die kognitiven – im Sinne von auf das Denken bezogenen – Kompetenzen von Wissensaneignung und -anwendung können mit textbasierten Seminaren unterrichtet werden.

Das soll nun kein Argument gegen Lehrforschungsprojekte und ihren notwendigen Ausbau in der Religionswissenschaft sein. Schließlich kann Wissenstransfer als Anwendung von Wissen auf Situationen ausserhalb des universitären Kontextes nicht in Lektüre und Referat innerhalb der Universität geübt werden. Dennoch darf die textbasierte Lehre nicht als unverbesserlich altmodisch abgetan werden. Vielmehr kann eine Vielzahl der von der Politik geforderten und in der Literatur vorgeschlagenen Lernziele bereits über textbasierte Lehrveranstaltungen und durch studentische Referate unterrichtet werden. Woran es bisher allzu oft mangelt, ist die transparente Formulierung entsprechender Lernziele für dieses Lehrveranstaltungsformat und eine diesen Zielen entsprechende Umsetzung in der Veranstaltungsgestaltung.

3.2 Lernziele und Kompetenzen im akademischen Didaktikdiskurs

Der Begriff „Lernziele“ bezieht sich meist auf ihre Beschreibung in der Taxonomie nach Benjamin S. Bloom (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1956). Er strukturiert sie entsprechend ihrer kognitiven Komplexität. Dabei ist die einfachste Verarbeitungsstufe das Wissen bzw. das wörtliche Wiedergeben, gefolgt vom Verstehen (das Wiedergeben mit eigenen Worten), der Anwendung (Wissen auf Einzelfälle übertragen) hin zur Analyse (Sachaussagen in ihre Elemente gliedern), zur Synthese (Aussageelemente zu einer neuen Aussage zusammensetzen können) und zur Bewertung (kriterienorientiertes Urteil über Aussagen) (Macke, Hanke, & Viehmann, 2012, S. 79). Vereinfachend kann von *surface learning* für Wissen und Verstehen gesprochen werden und von *deep learning* bei komplexeren Denkanforderungen (Biggs & Tang, 2009).

Der Kompetenzbegriff wird seit der Jahrtausendwende zunehmend verwendet. Der Fokus liegt nun auf den Student/-innen und ihren zukünftigen Handlungsfeldern und nicht primär auf der Breite des zu erlangenden Fachwissens der Disziplin. Laut Sebastian Walzik (2012) geht der Kompetenzbegriff über den Erwerb spezifischer Kognitionen hinaus. Nach seiner Taxonomie kann man Kompetenzen anhand der Dimensionen „Wissen“, „Einstellung“ und „Fertigkeiten“ jeweils für die Bereiche „Sachkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ beschreiben.

3.3 Kompetenzen in den politischen Vorgaben des Bolognaprozesses

Neben diesem didaktischen Diskurs wurden im Bologna-Prozess Kompetenzen als Minimalziel zum Erreichen einer Kompetenzstufe festgelegt. Sie strukturieren die verschiedenen Qualifikationsniveaus im Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengang anhand der verschiedenen Verarbeitungstiefen von Wissensinhalten neben Selbst- und Sozialkompetenzen. Der sehr allgemein gehaltene *European Qualifications Framework* (EQF, European Commission, 2017) soll die Vergleichbarkeit der Abschlüsse in Europa garantieren. Auf ihn beziehen sich die Nationalen Qualifikationsrahmen, die allerdings in Bezug auf Kompetenzen recht unterschiedlich strukturiert sind, wie im Folgenden für Deutschland und die Schweiz gezeigt wird

3.3.1 Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse

Den Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse haben bereits 2005 die Hochschulrektorenkonferenz, das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz verabschiedet (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 11-20). In Bezug auf zu erwerbende Kompetenzen wird zwischen einerseits Wissen und Verstehen und andererseits Können unterschieden.

„Wissen und Verstehen“ bezieht sich auf die Inhalte des Faches, die die Student/-innen mit zunehmender Qualifikation zunächst kennen, analysieren und anwenden können (Bachelor). Sie sollen dann im disziplinären Rahmen auch neue Ideen entwickeln können (Master). Darauf aufbauend können sie den Kenntnisstand der Disziplin erweitern (Promotion).

In der Beschreibungskategorie „Können“ sollen im Bereich „Instrumentelle Kompetenz“ Problemlöse- und Methodenkenntnisse der Disziplin auf fachbezogene Probleme (Bachelor), neue und interdisziplinäre Anforderungen (Master) sowie in selbständigen Forschungsvorhaben (Promotion) umgesetzt werden. Im Bereich „Kommunikative Fähigkeiten“ sollen die Kenntnisse im Fach mit Fachkräften und Fachfremden argumentativ diskutiert werden (Bachelor), das auch auf wissenschaftlichem Niveau (Master) und auch Kenntnisse aus dem Spezialgebiet an Wissenschaftler und Laien vermittelt werden (Promotion). Darüber hinaus soll im Team die Verantwortung bis zur Teamleitung (Promotion) gesteigert werden. Schließlich geht es im Bereich „Systemische Kompetenzen“ darum, Informationen aus der eigenen Disziplin und auch anderer Fachgebiete zu sammeln, sie wissenschaftlich zu beurteilen, und selbstständig neues Wissen zu erarbeiten (Bachelor); wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen, komplexe Fragestellungen zu bearbeiten und sich selbstständig neues Wissen und Können anzueignen (Master), um schließlich den Wissensfortschritt in der Gesellschaft voranzutreiben, indem neue wissenschaftliche Fragestellungen entwickelt und bearbeitet werden (Promotion).

3.3.2 Nationale Qualitätsdeskriptoren für die Schweizer Hochschulen

Auch für die Schweiz wurden entsprechende Nationale Qualitätsdeskriptoren von *swissuniversities*, der Schweizerischen Rektorenkonferenz, veröffentlicht. Sie orientieren sich am *Qualifications Framework for the European Higher Education Area*, der mit den vier höchsten Ebenen des EQF korrespondiert (European Commission, 2017). Auf Bachelor-, Master- und Doktoratsebene sind die gleichen Anforderungen wie im Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse eingeschlossen. Sie sind zwar nicht so differenziert ausformuliert wie der „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“, aber meines Erachtens handhabbarer strukturiert: Im Sinne von hierarchischen Lernzielen wird zwischen „Wissen und Verstehen“, „Anwenden von Wissen und Verstehen“ (Alltagsbezug / Berufsbezug des Wissens) sowie „Urteilen“ unterschieden. Daneben werden auch Anforderungen an „kommunikative Kompetenzen“ (Kenntnisse an Fachkräfte und Laien vermitteln) und „Selbstlernkompetenzen“ (Selbstständig Informationen beschaffen und selbstgestellte Fragestellungen bearbeiten) als eigene Kompetenzbereiche formuliert. Zu beachten ist, dass die Selbstlernkompetenz nicht vorausgesetzt, sondern erst für den Masterabschluss verlangt wird, nämlich dass Student/-innen „... über jene Lernfähigkeiten verfügen, die es ihnen erlauben, ihre Studien weitgehend selbstbestimmt fortzusetzen“ (*swissuniversities*, 2016c) (*swissuniversities*, 2016a, 2016b, 2016c).

3.3.3 Kommunikative Kompetenz und Selbstlernkompetenz in der Religionswissenschaft

Die Kompetenzbereiche „Kommunikation“ und „Selbstlernen“ werden in der Religionswissenschaft bisher vor allem als sogenannte Schlüsselkompetenzen diskutiert (DVRW, 2011; Laack, 2014; Weiß & Radermacher, 2015). Eine negative Konnotation erhalten sie dort, wo Kritik an der Ökonomisierung der Bildung geübt wird, wo diese *soft skills* bzw. *key qualifications* genannt und als Teil einer zweckrationalen Persönlichkeitsbildung beanstandet werden, anstatt dass sie zu einer bildungsorientierten Didaktik beitragen würden (Alles, 2011; Stausberg, 2011). In der Dis-

kussion um Curricula spielten sie fachspezifisch bisher kaum eine Rolle. Petra Bleisch und Dirk Johannsen (2011) thematisierten sie als Lernziele mit dem höchsten Schwierigkeitsgrad als Teil der Bloom'schen Taxonomie statt als Voraussetzung für jegliche Lernprozesse.

Fachspezifische Qualifikationen sind diese Kompetenzen dann, wenn zum Beispiel die Lesekompetenz die Sozialisation in die Disziplin und deren Sprachspiele fördert. Auch das fachspezifische Problemlösen sollte kommuniziert werden können. Selbstlernkompetenzen sind in vielfacher Hinsicht überfachlich, nicht aber wenn die fachspezifischen Wege der Informationsbeschaffung genutzt und reflektiert werden.

4 Lesekompetenz als kommunikative Kompetenz und Sozialkompetenz

Texte sind sowohl Gegenstand als auch Medium des Lernens an Hochschulen. So beschreibt Anja Centeno Garcia (2016) in ihrer Dissertation die Textarbeit als einen Gegenstand in Lehrveranstaltungen, der zunächst den Wissenserwerb ermöglicht und darüber hinaus in der Auseinandersetzung mit einem *Textnetzwerk* auch Zugang zu wissenschaftlichem Denken als einem Diskurs ermöglicht (Centeno Garcia, 2016, S. 53). Sie spricht in diesem Zusammenhang von „sozialisatorischer Textarbeit“ (Centeno Garcia, 2016, S. 282), denn der Umgang mit Texten in Lehrveranstaltungen ermöglicht den Student/-innen den Zugang zur Fachkultur, die durch Wissen, spezifische Problemlösestrategien und Werte geprägt ist (Centeno Garcia, 2016, S. 97). Die meisten Lehrenden verfügen in diesem Kompetenzfeld über implizites Wissen, das sie sich selbst erarbeitet haben, indem sie Techniken von anderen Student/-innen oder Lehrpersonen abgeschaut haben (Modell-, Imitations- und Identifikationslernen) und durch langwierigen Versuch und Irrtum diese selbst in ihrer Situation anzuwenden lernten.

Ohne diesem umfassenden Themenfeld gerecht werden zu können, gehe ich auf die spezifische Struktur von psychologischen Fachartikeln ein. In einem zweiten Schritt stelle ich kurz dar, welche Textsortennetzwerke in Referatseminaren eine Rolle spielen und was dies für die Förderung von den metakognitiven Kompetenzen bedeutet, die im Kapitel 6 ausführlich erläutert werden.

4.1 Besonderheiten von empirischen psychologischen Fachartikeln

Für das Seminar „Einführung in die Religionspsychologie“ ist besonders die Lesekompetenz für englischsprachige, empirische Studien der Psychologie relevant. Dort hat sich die für Naturwissenschaften übliche Textstruktur etabliert. Für die Lesekompetenz müssen die Student/-innen diese Struktur verstehen, um die relevanten Informationen schnell und sicher zu finden. Für die Interpretation der statistischen Kennwerte brauchen die Student/-innen ohne Statistikkenntnisse darüber hinaus die Unterstützung der Lehrperson.

Metaphorisch kann diese Textstruktur mit einem Stundenglas verglichen werden: Eine Fragestellung wird breit eingeführt und auf die Untersuchungshypothese zugespitzt. Auf diese Hypothesen beziehen sich die Methoden (Aufbau von Feld- oder Laborexperiment, Befragungsmethoden, Beschreibung der Auswertungsmethoden und statistischen Verfahren), mit ihrer Durchführung (Beschreibung von Stichprobe, Durchführung und Erhebungskontext) und die Ergebnisse (statistischen Kennwerte in tabellarischer und Textform). Die Interpretation der Kennwerte findet man nicht im Ergebnisteil, sondern am Anfang des Diskussionsteils. Von diesen ausgehend, wird die Debatte mit den neuen Daten und Erkenntnissen wieder in Bezug auf den Forschungsstand und die Forschungsfrage ausgeweitet. Zudem strukturieren Parallelisierungen den Text. Die Reihenfolge der Hypothesen findet sich wieder in der Reihenfolge der jeweils darauf bezogenen Methoden, Ergebnisse und auch am Anfang des Diskussionsteils, wo die Ergebnisse häufig zunächst in der Reihenfolge der Hypothesen interpretiert werden, bevor die Diskussion breiter wird (Cargill & O'Connor, 2013).

4.2 Textsortennetze

Bei der Textsuche für die Lehrveranstaltung kann zwischen drei Handlungsfeldern unterschieden werden: dem Wissenschaftsdiskurs und seinen Textsorten wie *Call for Papers*, *Review* oder Fachartikel („Ebene des authentischen diskursiven Handlungsfeldes der Praxis“); dem didaktischen Textnetzwerk in einer Lehrveranstaltung wie Seminarreader oder Ankündigungstext der Lehrveranstaltung („Ebene des didaktischen Handlungsfeldes“); sowie Texten des „studentischen Handlungsfeldes“ wie Exzerpte, Vorlesungsnotizen oder Lernkarteien. Im Seminarreader und der Leseliste ist also ein Textnetzwerk verfügbar, anhand dessen sich die Student/-innen den Fachdiskurs erschließen (Centeno Garcia, 2016, S. 264-269). Das Themenfeld „Religionspsychologie“ benötigt für die Lektüreliste eine Mischung aus einerseits Lehrbuchtexten für den inhaltlichen Überblick und andererseits themenbezogenen Fachartikeln mit ihrer spezifischen Struktur für den Erwerb von Lesekompetenzen, mit denen die Student/-innen sich auch zukünftige Fachdiskurse zeitnah erschließen können.

Darüber hinaus produzieren die Student/-innen ein Netz an Textsorten im Seminar, wie z. B. Exzerpte, Zusammenfassungen, Mitschriften oder Referatsmanuskripte. Ein viel zu wenig beachteter Aspekt ist dabei die kognitive Transferleistung, die Student/-innen zwischen dem Lesen fremder Texte und der eigenen Textproduktion zu leisten haben. Die Reflexion der Arbeitsschritte bei diesem Transfer in der Lehrveranstaltung wird im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Metakognition später ausführlicher thematisiert. Denn eigenständig bzw. selbstgesteuert zu lernen und damit auch selbständig Text anderer für die Erarbeitung eigener Texte zu verarbeiten, wird dadurch erleichtert, dass die notwendigen Arbeitsschritte explizit bekannt sind und damit auch bewusst beeinflusst werden können. Dieses Nachdenken über das eigene Denken wird als Metakognition bezeichnet (Flavell & Wellman, 1977; Veenman, van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

5 Referate im Seminar als Lernmittel für kommunikative Kompetenzen

Über studentische Referate im Seminar erfährt man in Einführungen in die Hochschuldidaktik erstaunlich wenig. In ihrem *Einsteigerhandbuch Hochschullehre* beschreiben Kathrin Johansen, Karsten Jung, Susanne Lexa und Yvonne Niekrenz (2010) das Seminar als „Königsdisziplin in der Hochschullehre“. Sie begründen dies mit dessen Wichtigkeit für Leistungsnachweise und mit den hohen Anforderungen an die Student/-innen, die sich Inhalte selbständig erarbeiten und sie im Gespräch einbringen und anwenden müssen. Sind studentische Referate das Hauptgestaltungselement, so bestehe die Aufgabe der Dozent/-innen vor allem in der Text- und Themenauswahl, in der Sitzungseinleitung und dem inhaltlichen Koreferat sowie dem Feedback für die Referent/-innen. Allerdings kritisieren die Autorinnen und der Autor die Realität von Referateseminaren als verstecktes Frontalunterrichtskonzept mit didaktisch unerfahrenen Referent/-innen. Insbesondere würden die Student/-innen zwar den Lehrstoff präsentieren, aber nicht zu dessen Lernen anregen. Sie schlussfolgern, dass studentische Referate am besten als kurze Beiträge eingesetzt werden sollen, die für didaktische Abwechslung im Seminarablauf sorgen und eher Zusatzwissen beitragen.

Diese Kritik berücksichtigt nicht, dass die Seminarpräsentationen ein didaktisches Ziel verfolgen, denn die Student/-innen sollen lernen, ihren Kommiliton/-innen einen Text oder ein Thema zu vermitteln. Es geht also nicht allein um die anschauliche Darstellung von Inhalten, sondern auch um deren didaktische Vermittlung in Bezug auf Wissen, Verstehen und Anwenden. Hier wechseln die Student/-innen von ihrer Rolle der Lernenden zu der der Lehrenden. Diese Doppelrolle ermöglicht es insbesondere, metakognitive Kompetenzen in Bezug auf das Lernen zu trainieren. Die Referent/-innen reflektieren, was sie benötigen, um von einem Referat als Lernende zu profitieren und setzen das in ihrem Referat um. Es gilt also als eine Form des reziproken Lehrens, das laut der Bildungsstudie von John Hattie eine der effektivsten Unterrichtsmethoden ist, insbesondere wenn die dafür nötigen metakognitiven Kompetenzen mit unterrichtet werden (Hattie et al., 2013, S. 240-242).

Studienratgeber, wie z. B. Günther Kochs *Studieren mit Köpfchen* (Koch, 2015), beschreiben recht ausführlich das Vorgehen beim Erstellen einer guten Präsentation, eben den Erwerb der Handlungskompetenzen. Wie im Projektmanagement werden Arbeitsschritte bzw. -pakete benannt und beschrieben, die sich auf die Ausarbeitung des Präsentationstextes (Inhalt erarbeiten, Strukturieren, Ziele in Einleitung und Schluss festlegen, Hauptteil ausarbeiten) und den gestalterischen Einsatz der Präsentationsmittel wie Rhetorik, Visualisierungen mittels eines Präsentationsprogramms oder von Handreichungen (Handout) beziehen. Ausserdem ist auch das Zeitmanagement in diesem Zusammenhang ein wichtiges Lernfeld. Indirekt wird auf metakognitive Strategien hingewiesen, wenn zu Beginn des Abschnitts unter der Überschrift „Lernen Sie sich selbst kennen“ die eigene Kompetenz zu zentralen Aspekten von Präsentationen zunächst abgeschätzt werden soll (Koch, 2015, S. 1291–58). Die Lehrperson kann solche Anleitungen für die Reflexion der benötigten Arbeitsschritte mit den Student/-innen nutzen. Sie helfen auch, Feedback zu formulieren bzw. Student/-innen könnten vor dem Referat explizit darum bitten, für bestimmte Aspekte ihrer Präsentation Feedback zu erhalten. Dafür muss in der Seminarplanung ausreichend Zeit eingeplant werden.

6 Selbstgesteuertes Lernen und Metakognition

Selbstgesteuertes Lernen ist ein Konzept, das zunächst in der Reformpädagogik und der Erwachsenenbildung im Sinne von lebenslangem Lernen aber auch von kognitionspsychologischen Erkenntnissen in der Pädagogik geprägt wurde. Es ist charakterisiert durch den Fokus auf die Lernenden und den Lernprozess, bei dem die Lehrperson unterstützend und fördernd wirkt. Selbstgesteuertes Lernen wird hier in Anlehnung an Marcus Hasselhorn und Andju S. Labuhn (2008, S. 32) definiert als das zielorientierte Konstruieren von Wissen und Problemlöseweisen, das in den Prozessen Planung, Steuerung und Kontrolle mit Hilfe der erforderlichen Emotionen und Motivationen kontinuierlich umgesetzt und an die Anforderungen der Umwelt angepasst wird. Die Selbststeuerung betrifft die Auswahl

der Inhalte, der Lernwege, -strategien und -hilfen sowie die Motivation zu einer subjektive Relevanz für auch extern vorgegebene Lernziele (Siebert, 2001, S. 9-29).

Metakognition ist ein Begriff aus der Psychologie, wohingegen Forschung zu selbstgesteuertem Lernen eher im Bereich der Pädagogik zu finden ist. Während es bei selbstgesteuertem Lernen um eine systemische Perspektive des Lernens und des Lernprozesses unter Einbezug von Lehrperson und Lernumwelt geht, liegt der Schwerpunkt für Metakognition bei den individuellen Abläufen des Lernens (Hasselhorn & Labuhn, 2008).

Dabei umfasst der Begriff „Kognition“ in der Psychologie alles, was das Wahrnehmen, das Gedächtnis, die Aufmerksamkeit, die Wissensrepräsentation und -speicherung betrifft, aber auch Sprache, Entscheidungsfindung, Problemlösen, schlussfolgerndes Denken und Urteilen (Anderson, 2013). Kognitionen sind ein wesentlicher Bestandteil bei der Entstehung von Emotionen und Handlungen, wodurch selbstgesteuertes Lernen ermöglicht wird. Metakognition wiederum bezeichnet das Nachdenken über diese kognitiven Prozesse, wie bereits im Abschnitt 4.3 kurz eingeführt. Metakognitionen können auch automatisiert ablaufen, aber erst durch die bewusste Kenntnis der eigenen Kognitionen beim Lernen können sie auch bewusst beeinflusst werden. Im Zusammenhang mit der Hochschuldidaktik bedeutet metakognitive Kompetenz die individuelle Fähigkeit, das eigene Lernen in der Auseinandersetzung mit den situativen Bedingungen und den Anforderungen von eigenen und fremden Zielen zu planen, zu überwachen und zu steuern. Es geht folglich darum, das Lernen zu lernen (Veenman, van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

6.1 Einflussfaktoren auf den selbstgesteuerten Lernprozess

Wie kann nun das Lernen im Sinne der Selbststeuerung beeinflusst werden? In der Pädagogischen Psychologie wird das anhand von Modellen mit multiplen Einflussfaktoren diskutiert. Die Arbeitsbelastung im Curriculum aber auch die Lernbedingungen im Seminar sind als Umweltfaktoren besonders relevant, wenn zum Beispiel mehr oder weniger häufig und explizit Feedback angeboten oder auch mehr oder weniger klare Lernziele vorgegeben werden. Daneben beeinflusst auch die Persönlichkeit der Lernenden und ihre biographischen Erfahrungen mit Unterricht und Lernen die Lernprozesse. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang den metakognitiven Kompetenzen zu, die unterschiedlich stark ausgebildet sind (Konrad, 2008).

6.2 Prozesse der Selbststeuerung und entsprechende Metakognitionen

Der Steuerungsprozess durch die Lernenden ist anhand von drei Phasen für die jeweilige Lernsequenz beschreibbar: Planungsphase, Handlungsphase und Kontrollphase. Die Prozesse der Metakognition, nämlich Planung, Steuerung und Überwachung (Hasselhorn & Labuhn, 2008) können diesen drei Handlungssequenzen zugeordnet werden. Inhaltlich sind sie an der Handlungsregulationstheorie (Bergmann, 1994) orientiert. Dabei bestimmen die Lernenden zunächst ein Ziel für das Lernen, dann folgt die Lernhandlung und schließlich vergleichen die Lernenden das Ergebnis mit dem Lernziel. Je nach Ergebnis bestimmen sie ein neues Lernziel und wenden anschliessend passende und gegebenenfalls eine andere Lernmethode an, die dazu verhilft, das neue Lernziel zu erreichen (Konrad, 2008, S. 39-90; Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Dieses stark vereinfachte Schema wird dem Diskussionsstand der Grundlagenforschung bei Weitem nicht gerecht. Doch es eröffnet bereits ein sehr weites Feld für die Anwendung und Umsetzung in einer Lehrveranstaltung.

Daher sollen im Folgenden die einzelnen Lernsequenzen differenzierter in ihren jeweiligen Anforderungen an Selbststeuerung und Metakognition für die vorbereitende Lektüre, die Ausarbeitung eines Referats und seine Präsentation beispielhaft beschrieben werden. Die Aspekte der Selbststeuerung und Metakognition sind überwiegend dem Reader aus dem Seminar „Selbstgesteuertes Lernen“ aus der Hochschuldidaktischen Fortbildung an der Universität Bern entnommen (Tribelhorn & Rufer, 2015).

Die umfangreiche Beschreibung soll vor allem darauf hinweisen, wie viele metakognitive Kompetenzen bisher von den Student/-innen im klassischen Referateseminar verlangt werden, ohne dass sie Gegenstand des Unterrichts sind. Dabei werden die Prozesse von Metakognition und Selbststeuerung möglichst umfassend aber ohne Anspruch auf Vollständigkeit dargestellt. Insbesondere kann die Lehrperson sensibilisiert werden, individuell in einzelnen Bereichen zu fördern. Dabei sind diese Auflistung und die Reflexionsvorschläge theoretisch und idealtypisch zu verstehen, denn sie müssen von jedem Lernenden entsprechend der Lernbedingungen und den eigenen Fähigkeiten angepasst und umgesetzt werden.

6.2.1 Selbststeuerung und Metakognitionen in der Planungsphase von Lernaktivitäten

In der Planungsphase des Lernprozesses orientieren sich die Lernenden an den Zielvorgaben und beziehen sie auf eigene Lerninteressen. Sie erkennen, welche Inhalte, Methoden und Fertigkeiten zu erlernen sind, und vergleichen sie mit ihrem bisherigen Kenntnisstand, um die Wissenslücken zu bestimmen. Die Student/-innen strukturieren und priorisieren ihre Lernziele. Sie wählen die Mittel zum Erreichen der eigenen Lernziele aus, prüfen ihre Verfügbarkeit. Dabei berücksichtigen sie, mit welchen Strategien sie entsprechend ihrer Erfahrung am besten lernen und ob sie neue Strategien erlernen können. Zudem benötigen sie Kenntnis darüber, wo und wie sie sich Informationen beschaffen können, um die von ihnen identifizierten Wissenslücken zu schließen. Die Student/-innen berücksichtigen in dieser Phase auch die notwendigen Motivationsstrategien.

Mittels Metakognitionen klären die Student/-innen eine Vielzahl von Fragen für die Seminarvorbereitung eines Textes: Wie lange wird das Lesen dauern, wenn man den Umfang und die Schwierigkeit bedenkt, wie z. B. ob es sich um einen fremdsprachigen Text handelt? Welche Lesestrategien sind bekannt, wie z. B. Speedreading, SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) oder Markierungstechniken (Koch, 2015, S. 54-62), und welche davon werden auf diesen Text am besten angewendet; oder sollte eine neue Lesestrategie ausprobiert werden? Zu welcher Tageszeit und in welchem Abstand zur Seminarsitzung ist der Text mit der besten Lernleistung zu erarbeiten? Wie fügt sich der Text in die Seminarstruktur ein und welche Wissenslücke wird er schliessen? Welche Anschlusskommunikationen (Exzerpt, Essay, Referat, Mündliche Prüfung) folgen? Welche Bedeutung hat der Text für spätere Aufgaben in Seminar und Studium, für die Prüfung und die Berufstätigkeit? Anhand dieser Fragen entscheidet sich zum Beispiel die Zeitplanung für die Vorbereitung auf das Seminar während Arbeitswoche der Student/-innen.

Für die Referatsvorbereitung bedenken die Student/-innen die Arbeitsschritte. Sie unterscheiden, was für sie selbst relevant ist, was die Lehrperson inhaltlich und an zeitlicher Begrenzung vorgibt und was die Zuhörenden inhaltlich benötigen, um die Inhalte zu verstehen und sie besser zu lernen. Ein Zeitplan mit entsprechendem Puffer und gegebenenfalls Absprachen mit den anderen im Referatsteam wird strukturiert und organisiert. Insbesondere in der Planungsphase helfen Ratgeberliteratur oder der Austausch in der Lehrveranstaltung über qualitative, inhaltliche und strukturbezogene Ziele und über die verschiedenen Wege, sie zu erreichen.

6.2.2 Handlungsphase und Metakognitionen der Steuerung

In der Handlungsphase geht es um die Umsetzung der Planungen und die kontinuierliche Anpassung an Einflussfaktoren. Um den Lernstoff besser zu behalten, müssen die Student/-innen ihn in bisher Gelerntes integrieren und elaborieren, um ihn für andere Situationen als die der Lernumgebung abrufbereit zu halten.

Im metakognitiven Prozess der Steuerung geht es um die Einflussnahme auf den Lese- und Lernprozess. Die Student/-innen nutzen ihre Fähigkeiten, sich selbst zum Lesen zu motivieren, eine entsprechende Arbeitsumgebung herzustellen und das Lerntempo entsprechend der Anforderungen von Textschwierigkeit und Leseaufgabe anzupassen. Sie gehen mit emotionalen Einflüssen wie der Neigung zur Prokrastination oder mit Versagensängsten um. Das heisst auch, die eigenen Ressourcen z. B. mittels ausreichend Pausen, einer guten Ernährung, Ausgleich bei Hobby, Sport und Sozialleben für eine Work-Life-Balance bewusst zu pflegen.

Für die Ausarbeitung des Referats berücksichtigen die Student/-innen, was sie selbst oder ihre Kommiliton/-innen von einem Vortrag benötigen, um davon zu profitieren. Das betrifft Elemente wie mehrfache Wiederholung der zentralen Punkte, eine klare Struktur, Vertiefung durch Anwendungsbeispiele und Übungseinheiten oder die Einbettung in vorhandenes Wissen. Dazu gehört auch, welche medialen Unterstützungsmittel als hilfreich empfunden werden (Schworm & Neger, 2007). Die Student/-innen unterscheiden zwischen dem, was für das eigene Verstehen notwendig ist, und den Verarbeitungsschritten, mit denen die verstandenen Inhalte in eine Unterrichtseinheit transformiert werden können. Sie übertragen die gelesenen Inhalte in die Anschlusskommunikation Referat. Sie überwachen das eigene Zeitmanagement kontinuierlich und passen ihre Zeitplanung an.

6.2.3 Selbstlernprozess Kontrolle und Metakognitionen der Überwachung

In der Kontrollphase vergleichen die Lernenden das Lernergebnis mit den Lernzielen. An dieser Stelle ist das Feedback durch andere Student/-innen und die Lehrperson auch schon während der Lernphase statt erst durch eine Prüfung bedeutsam. Denn es ist sehr schwierig für Menschen ohne Expertise, die eigene Lernleistung selbst einzuschätzen (Kruger & Dunning, 1999). Entsprechend dem Vergleich zwischen dem Lernziel und dem Lernergebnis ziehen die Lernenden Konsequenzen für das weitere Arbeiten. Eine neue Lernsequenz mit Planungs-, Handlungs- und Steuerungsphase schliesst sich an.

Mit den Metakognitionen der Überwachung reflektieren die Student/-innen in einem Ist-Soll-Vergleich für die einzelnen Teilschritte, ob die eigenen Planungen so umgesetzt werden können und was daran hindert oder sie fördert. Es fällt auf, ob weitere Informationen eingeholt werden müssen. Es zeigt sich, inwiefern eine gewählte Lesestrategie umsetzbar ist. Das eigene Wissensnetz wird wahrgenommen, wenn es sich erweitert und verändert. Das führt zu weiterführenden Fragen oder Wissenslücken werden sichtbar.

Das Feedback in der Vorbereitung des Referats ist vor allem dann wichtig, wenn Student/-innen im Sinne der „Verstehensillusion“ nicht bemerken, dass sie den Text nicht richtig verstanden haben (Schneider & Hasselhorn, 2008, S. 43) bzw. nicht im Sinne des Fachdiskurses. In dem Fall sollte die Lehrperson oder ein Tutor bzw. eine Tutorin das Feedback geben. Andernfalls präsentieren sie ihren Kommiliton/-innen falsche Inhalte zum Lernen. Das Feedback nach der Präsentation hat einen Effekt auf die Präsentationsfertigkeiten und ist dann hilfreich, wenn es sich detailliert auf konkretes Verhalten bezieht, wobei eine Besprechung von Videoaufnahmen sich in der Forschung als am besten erwies (Hilger, Lübbert, Pretzer, & Reinartz, 2015, S. 44-45). Im Rahmen eines Übungsdurchgangs kann geprüft werden, ob die Planungen zur Präsentation insbesondere bei der medialen Unterstützung auch entsprechend wirken. Auch die relevanten didaktischen und rhetorischen Elemente können so bereits im Vorfeld einmal getestet und für die Präsentation in der Lehrveranstaltung nachgebessert werden (Burkšaitien, 2012).

Dabei treffen Student/-innen zum Teil schon während der Handlungsphasen immer wieder Entscheidungen über die Arbeitsweise, wie z. B. das Zeitmanagement. Beide metakognitiven Prozesse, die der Steuerung und der Überwachung, sind sowohl in der Handlungs- als auch in der Kontrollphase des Selbstlernens bedeutsam.

7 Lehre – die andere Seite des Lernens

Es ist eine Sache, Lernziele zu bestimmen, die den Student/-innen den Lerngegenstand transparent und das Lernen handhabbar machen. Es ist eine andere Sache, Lernbedingungen zu schaffen, in denen die Student/-innen diese Lernziele erreichen können. Es hängt vom didaktischen Geschick der Lehrperson ab, die Student/-innen bei ihrem Selbststudium und den Strategien zur Elaboration von Wissensinhalten des *deep learning* zu unterstützen.

In der aktuellen Bildungsforschung spricht man von *constructive alignment* oder didaktischer Kohärenz, wenn unter anderem die Lernziele der Student/-innen und die Lehrziele in der Lehrveranstaltung zusammen passen: Die Lehrperson provoziert den Lernprozess, indem sie eine Wissenslücke oder eine zu klärende Frage aufzeigt. Sie aktiviert die Lernenden, indem sie an deren Vorwissen anknüpft. Die Unterstützung und gezielte Informationen der Lehrperson fördern bei den Lernenden die Suche nach fehlenden Informationen und deren Integration. Übungsaufgaben im Unterricht elaborieren die Inhalte und festigen das neue Wissen. So schafft die Lehrperson eine Lernumgebung, in der die Lernenden ihre Wissensstruktur selbständig konstruieren können. Solche anregenden Lernumgebungen können als *teaching/learning situation* (Biggs & Tang, 2009, S. 52) bzw. Lehr-Lern-Szenarien bezeichnet werden.

Wo John Biggs aktuelle Forschungsergebnisse in seine Konstrukte von *deep* und *surface learning* sowie *constructive alignment* in einem didaktisches Rahmenkonzept anwendet, argumentiert John Hattie (Hattie, 2010; Hattie et al., 2013) anhand seiner metaanalytischen Studie zur Didaktik eher zu einzelnen didaktischen Methoden. Beide Zugänge ergänzen und bestätigen einander. Die folgenden Ausführungen können Hatties Studie nicht gerecht werden, jedoch werden die Argumente zur Konzeption von Lehrveranstaltungen durch die hier getroffene Auswahl der Ergebnisse gestützt.

7.1 *Constructive alignment* in Lehrveranstaltungen umsetzen

Constructive alignment bzw. „didaktische Kohärenz“ beschreibt, dass die Lernziele zu den Unterrichtsinhalten (Lehrzielen) und den Prüfungsanforderungen passen (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2009, S. 11, 25, 52). Um dies umzusetzen, schlagen John Biggs und Catherine Tang vor allem die Auswahl der Verben in den Lernzielen als Marker vor: Wenn die Student/-innen laut Lernziel Wissensinhalte auf neue Situationen anwenden können sollen, so müssen auch Lehreinheiten das Anwenden beinhalten und auch die Prüfungsaufgabe sollte dann mit diesem Verb formuliert sein. Analog gilt dies für Verben wie erinnern, erkennen und benennen können, zusammenfassen und paraphrasieren für das *surface learning* sowie Hauptgedanken zusammenfassen, Bezüge herstellen, argumentieren, erklären, auf ein fachspezifisches Beispiel anwenden, auf ein allgemeines Prinzip beziehen, Hypothesen formulieren, auf ein fachfremdes Beispiel anwenden, reflektieren für das *deep learning* (Biggs & Tang, 2009, S. 27).

Für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen führt vor allem die Aktivierung und Motivierung der Student/-innen zu vertieften Bearbeitungsweisen und besseren Lernergebnissen. Dabei erweist sich der Frontalunterricht, wenn er

als wenig anregendes Vortragen missverstanden wird, in empirischen Studien als wenig hilfreich, um das Gelehrte und zu Lernende gut zu behalten. Vielmehr sollten gerade beim Unterrichten grosser Gruppen immer wieder Elemente in die Vorlesung eingebaut werden, die die Student/-innen dabei unterstützen, das Gelernte im Sinne des *deep learning* zu verarbeiten. Dabei ist auch ein kurzzeitiger Austausch mit den Sitznachbarn möglich, um z. B. offene Fragen im Gespräch zu finden (Biggs & Tang, 2009, S. 107-117; Hattie et al., 2013, S. 242-245).

Aktivierung bedeutet darüber hinaus, die Motivation der Student/-innen zu fördern oder sie zumindest nicht zu frustrieren. Sie wird zum Beispiel von der Lehrperson unterwandert, wenn der vorzubereitende Text und die Erkenntnisse aus dem Lesen im Seminarablauf nicht vorkommen. Denn so können die Student/-innen den Bezug zwischen selbstgesteuertem Lernen und seiner Vertiefung in der Lehrveranstaltung nicht nachvollziehen, da eine Gesprächsvorbereitung zufällig und unmöglich erscheint.

Dem Präsenzunterricht kommt eine Scharnierfunktion zwischen selbstgesteuertem Lernen und Sozialisation in die Diskursgemeinschaft der Disziplin zu. Dabei ist kleinschrittiges Feedback über Lernerfolge und ihre Zwischenschritte zentral. Das nennt Biggs *formative feedback* und es steht im Kontrast zu *summative feedback*, das abschliessend den Lernerfolg für eine Beurteilung auf dem Zeugnis darstellt (Biggs & Tang, 2009, S. 97f, 163-5; Hattie et al., 2013, S. 205-218).

7.2 Selbstgesteuertes Lernen in der religionswissenschaftlichen Fachdidaktik

Viele der bisher beschriebenen didaktischen Ansätze, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, haben Sabrina Weiß und Martin Radermacher (2015) in ihren Vorschlägen zu handlungsorientierten Projektseminaren bereits eingesetzt: Ein konkretes Ergebnis als grosses Lernziel wird in kleinere Projektschritte zerlegt, deren jeweilige Ziele die Student/-innen eigenständig und in enger Begleitung durch die Lehrperson erarbeiten, wobei sie den Lernweg selbst wählen können. Jeder Meilenstein wird mit einem formativen Feedback abgeschlossen.

Nur ein weiterer Aufsatz beschreibt den Einbezug metakognitiver Kompetenzen in eine religionswissenschaftliche Lehrveranstaltung. Darin beschreiben Shelagh Crooks und Alexander Soucy (2015) aus Kanada, dass sie Masterstudent/-innen ein Seminarprogramm erstellen liessen. Es sollte es so gestaltet sein, dass ein Curriculum auf Bachelor-Niveau zu dem gewählten Seminarthema entstand. Die metakognitiven Kompetenzen wurden dadurch gestärkt, dass die Student/-innen miteinander die Seminarelemente bewusst reflektierten und diskutierten. Denn für die Textauswahl und die Wahl der didaktischen Methoden mussten die Student/-innen auch überlegen, welche Lehr-Lern-Szenarien notwendig sind, um gut zu lernen. Zudem haben sie für die Textauswahl solche Lesekompetenzen, wie sie oben von Anja Centeno Garcia ausführlich analysiert wurden, angewandt.

Im Folgenden wird nun ein weiterer Vorschlag für ein Seminkonzept vorgelegt, in dem metakognitive Kompetenzen explizit gefördert werden. Anstelle einer Abschlussdiskussion formuliert das Konzept die theoretische Umsetzung der bisherigen Überlegungen zur Kritik am klassischen Lektüre- und Referateseminar. Es überträgt die Erkenntnisse zur kommunikativen Kompetenz, Selbstlernkompetenz und dem *constructive alignment* in ein konkretes Lektüre- und Referateseminar zur „Einführung in die Religionspsychologie“. Bisher konnte es noch nicht erprobt werden.

8 Das neu konzipierte Seminar „Einführung in die Religionspsychologie“

Als Ergebnis der bisherigen Überlegungen wird in diesem Kapitel das Referateseminar „Einführung in die Religionspsychologie“ in seiner neuen Konzeption vorgestellt. Es ist im Idealfall für 18 Student/-innen ab dem zweiten Studienjahr aus einem religionsbezogenen Studiengang vorgesehen und erfordert keine Vorkenntnisse im Bereich der Psychologie. Der Arbeitsumfang umfasst 30 Stunden Präsenzzeit und ca. 30 Stunden Vorbereitungszeit, was 2 ECTS-Punkten entspricht. Die hier beschriebenen Abläufe sind als Vorschläge zu verstehen, die in der konkreten Seminarsituation auf die Student/-innen, die Lehrperson und die örtlichen Bedingungen angepasst werden müssen.

Die Lernziele berücksichtigen alle fünf Felder, die der Schweizerische Qualifikationsrahmen für Hochschulen umfasst. In einem inhaltlich und zeitlich ausgebauten Einführungsteil werden insbesondere die Selbstlernkompetenz und die kommunikativen Kompetenzen thematisiert, sodass die Student/-innen diese für ihre Referate und die vorzubereitende Lektüre anwenden können. So gibt es statt einer Einführungsvorlesung mit Hinweisen zur Seminarvorbereitung nun drei Präsenzsitzungen und eine betreute Selbstlernphase. Im Einführungsteil nehmen die Themen Referatsvorbereitung, Lesekompetenz und Metakognition den grösseren Raum ein. Dagegen stehen in der Selbstlernphase und der Phase der Referate die Wissensinhalte und ihre Vertiefung im Vordergrund, wobei die Student/-innen nun die erlernten Metakognitionen und die kommunikativen Kompetenzen anwenden. Dies wird

durch Feedback bei der Betreuung durch die Lehrperson oder durch ihre explizite Thematisierung im Unterricht unterstützt. So können die Student/-innen den eigenen Lernfortschritt und Wissenslücken erkennen. Zudem soll es auch die Möglichkeit der Evaluation im Laufe der Lehrveranstaltungen geben, um im Laufe der Veranstaltungsreihe eventuell flexibel auf Bedarf für weitere Vertiefung einzugehen und sie für eine spätere Durchführung weiter zu verbessern. Darüber hinaus erfolgen einige Vorschläge zur Prüfung der Student/-innen.

In der folgenden Tabelle ist die Seminarstruktur im Überblick dargestellt.

Sitzung	Inhaltliches Thema	Zentrale Lernaktivität
1	Einführung Referatsverteilung	Kriterien für ein gutes Referat erarbeiten, einen Projektplan für die Referatsvorbereitung erstellen und in einem Konsensprozess Regeln für konstruktives Feedback entwickeln, ein Referatsthema auswählen.
2	Methoden- grundlagen	Die Struktur von psychologischen Fachartikeln kennenlernen, das anhand eines zum jeweiligen Referatsthema gehörenden Fachartikels im Seminar gemeinsam anwenden.
3	Themen: Was ist Religions- psychologie?	Geschichte und Themenbreite der Religionspsychologie aus dem Vortrag der Lehrperson entnehmen, das selbstgewähltes Themengebiet im Themenfeld der Religionspsychologie verorten; Bezüge zu anderen Themengebieten herstellen, Strategien erlernen, mit denen Student/-innen Wissenslücken erkennen und anwenden, die Recherchewege kennen, um sich selbständig weiter zu informieren.
Selbstlernphase/ individuelle Betreuung der Referatsvorbereitung		Den Überblick zum Fachgebiet anhand der Referatsthemen inhaltlich vertiefen, ein Referat vorbereiten, es probeweise halten, Feedback holen, Feedback einarbeiten bei der Überarbeitung des Vortrags, Überlegungen zum Lernen in einer didaktischen Vertiefung umsetzen, Kompetenzen der Metakognition und der kommunikativen Kompetenz anwenden, Texte als Vorbereitung für die Referatsphase zu den weiteren Themen selbständig erarbeiten, mindestens eine neue Arbeitsweise für das Selbstlernen ausprobieren.
4-13	Referate in der Gruppe vortragen und besprechen	Wissen aus einem Vertiefungsbereich anderen Student/-innen mittels eines Referates mit didaktischer Methoden vermitteln, selbst erarbeitetes Wissen in der Lehrveranstaltung anwenden, Feedback geben und bekommen, in der didaktischen Vertiefung jeder Sitzung Alltagsbeispiele anhand der erlernten religionspsychologischen Theorien interpretieren.
14	Abschluss- diskussion/ Klausurvorbereitung/ Fazit	Offene Fragen ansprechen, weiterführende Fragen entwickeln, Selbstlernen und kommunikative Aufgaben benennen und ihre Umsetzung beurteilen, kenntnisbasiert über die Erkenntnisweise, -möglichkeiten und -grenzen der Religionspsychologie im Sinne einer Arbeitshypothese urteilen, die Inhalte und Methoden der Religionspsychologie auf das Feld und dessen Fragestellungen zu Religion beziehen, den Aufbau eines kurzen Essay kennen und verstehen.
15	Prüfung der Studierenden: Abschlussessay	Einen Essay im Sinne einer freien Erörterung zu einem vorgegebenen Alltagsbeispiel auf Grundlage der im Seminar erworbenen Kenntnisse formulieren.

Tabelle 1 – Überblick über den Ablauf des neu konzipierten Referateseminars während des Semesters mit entsprechenden Lernaktivitäten

8.1 Lernziele für die „Einführung in die Religionspsychologie“

Die Lernziele im Referateseminar „Einführung in die Religionspsychologie“ sind entsprechend dem Schweizer Nationalen Qualifikationsrahmen strukturiert. Die Anforderungen in Bezug auf die Religionspsychologie liegen im Bereich des Bachelorniveaus, während die Auseinandersetzung zwischen den bisher erlernten interpretativen Methoden und hypothesenprüfenden Zugängen im religionspsychologischen Feld die Mindestanforderungen des Bachelorniveaus übersteigen und bereits den Anforderungen des Masterniveaus gerecht werden.

Für den Bereich „Verstehen und Wissen“ haben die Student/-innen zum Seminarende ein Überblickswissen über die psychologischen Subdisziplinen und die Forschungsgeschichte der Religionspsychologie. Sie können ihr selbstgewähltes Themengebiet darin verorten und Bezüge zu anderen Themengebieten herstellen. Dabei handelt es sich unter anderem um die Themengebiete Gesundheitspsychologie und religiöses Coping, Persönlichkeitspsychologie und Religiositätsmessung, konstruktivistische oder kognitive Sozialpsychologie und interreligiöse Vorurteile, evolutionspsychologisches Paradigma und Religion als adaptiver Evolutionsmechanismus.

Im Bereich „Anwendung von Verstehen und Wissen“ können die Student/-innen exemplarische Alltagssituationen anhand der von ihnen erlernten Theorien interpretieren und auch Möglichkeiten und Grenzen der religionspsychologischen Interpretation erläutern.

Im Bereich „Urteilen“ haben sich die Student/-innen anhand der Arbeit mit den religionspsychologischen Fachartikeln, dem Überblick über das Fachgebiet und eigener vertiefter Lektüre ein eigenes, kenntnisbasiertes Urteil über die Erkenntnisweise, -möglichkeiten und -grenzen dieses Fachgebietes im Sinne einer Arbeitshypothese gebildet.

Im Bereich „Selbstlernkompetenzen“ lernen die Student/-innen voneinander gute Strategien zur Ausarbeitung und Präsentation eines Referates und probieren mindestens eine neue Arbeitsweise aus. Die Student/-innen erlernen ferner Strategien, mit denen sie Wissenslücken erkennen und wenden sie an. Sie kennen die Recherchewege für das Fachgebiet Religionspsychologie, um sich selbstständig weiter im Feld zu informieren.

Im Bereich „Kommunikative Fähigkeiten“ lernen die Student/-innen, einem psychologischen Fachartikel die notwendigen Informationen zu entnehmen, um seinen Beitrag zu einer Fachdebatte zu analysieren und für die eigene Argumentation bzw. Anschlusskommunikation zu nutzen. Ausserdem erarbeiten sie gemeinsam Kriterien für ein gutes Referat (Struktur, Vertiefung, Medieneinsatz), entwickeln in einem Konsensprozess Regeln für konstruktives Feedback und wenden dies im Seminar an.

8.2 Einführungsteil

Als Vorbereitung auf das Seminar bekommen die Student/-innen im Ankündigungstext eine Aufgabe, die sie dazu aktivieren soll, vor der Lehrveranstaltung bereits in der Bibliothek die Einführungslehrbücher zu rezipieren oder sich doch zumindest recherchierend auf das Themenfeld einzustellen. Sie sollen anhand der vorgeschlagenen Themenfelder für Referate zwei auswählen und sie mit 1 bis 3 Sätzen beschreiben. Das kann in der thematischen Einführung dialogisch aufgenommen werden und die daran anschliessende Themenauswahl für Referate beschleunigen.

8.2.1 Einführungssitzung mit der Einheit „gute Referate präsentieren“

Die erste Präsenz Sitzung beginnt mit einer Vorstellungsrunde und einem Überblick über den Seminarablauf. Danach werden die vorbereiteten Themenwünsche zusammen getragen und die Referatsthemen und -gruppen zusammengestellt. In einem zweiten Schwerpunkt formulieren die Student/-innen zunächst Kriterien für ein Referat, anhand dessen sie gut die Inhalte verstehen und lernen können. Dabei berücksichtigen sie die Strukturierung der Inhalte und die Präsentationsweise. Zudem erarbeiten die Student/-innen gemeinsam einen Projektplan zur Vorbereitung von Referaten. Bei beidem lernen sie voneinander Strategien zur Bewältigung dieser Aufgabe. Jeder soll einen Aspekt der Vorbereitung und Gestaltung von Seminaren benennen, den er oder sie im Seminar erstmals ausprobieren möchte. In einem kurzen Blitzlicht am Schluss können die Student/-innen Feedback und Erwartungen zur Seminarstruktur äussern und es sind gegebenenfalls Nachbesserungen möglich.

8.2.2 Sitzung zu psychologischer Methodik und Lesekompetenz

Als Vorbereitung zur Sitzung mit dem Schwerpunkt Psychologische Methoden und Lesekompetenz soll der von der Lehrperson vorgeschlagene empirische Fachartikel zum gewählten Referatsthema gelesen werden. Dabei bekommen die Student/-innen die Vorbereitungsaufgabe, die Strukturelemente psychologischer Fachartikel im Text zu

identifizieren, nämlich Abstract, Fragestellung, Hypothesen, Methodendesign, Durchführung, Datenanalyse, Interpretation der Daten, weiterführende Gedanken, Methodenkritik.

In der Lehrveranstaltung selbst präsentiert die Lehrperson die Struktur der Fachtexte anhand der Stundenglasmetapher und der Parallelstrukturen (siehe Abschnitt 4.3) und bezieht sie auf die hypothesenprüfende Methodologie (Schröder, 2014), die sich in der Textstruktur abbildet. Dieses kurze Referat soll bereits den gemeinsam erarbeiteten Kriterien für gute Referate im Sinne von Modelllernen entsprechen. In Vertiefungsaufgaben diskutieren die Student/-innen mit einem Sitznachbarn die Struktur ihres Fachartikels und vergleichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Dabei auftretende Fragen werden in der Seminargruppe besprochen.

Daran anschliessend geht die Lehrperson auf Grundprinzipien der statistischen Methodik ein: Prüfung der statistischen Bedeutsamkeit sowie Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen als Grundbausteine. In der Gruppe werden Vorschläge zusammengetragen, wie die Lernenden damit umgehen können, wenn sie statistische Kennwerte nicht verstehen, und wie sie dennoch Nutzen aus einem solchen Fachartikel ziehen können. Es folgen Hinweise auf Fachdatenbanken der Universitätsbibliothek und die Ermutigung, für das Referat selbst nach Fachartikeln zur Vertiefung des Themas zu suchen.

8.2.3 Sitzung zum Überblick über die Religionspsychologie

Als Vorbereitung für die dritte Einführungssitzung sollen die Student/-innen den Lehrbuchtext bzw. Überblicksartikel für ihr gewähltes Thema lesen und auf Grundlage dieses Textes einen Lexikonartikel vom Umfang einer Seite zum Thema schreiben. Als Reflexionsaufgabe sollen sie darüber nachdenken, welche Informationen ihnen noch fehlen, um sich weiter ins Thema einzuarbeiten und wie sie diese beschaffen können. Das wird zu Beginn der Lehrveranstaltung besprochen.

Ein Überblicksreferat der Lehrperson führt in die Geschichte der Religionspsychologie und die grossen Paradigmen der Psychologie ein. Die Student/-innen diskutieren, wie sich der von ihnen gelesene Text in die Forschungsgeschichte einbettet und auch welche Bedeutung der Fachartikel im Themenfeld hat. Sie stellen dabei Bezüge zu anderen Themengebieten her. Ausserdem sollen sie Anknüpfungsmöglichkeiten zu ihren bisherigen religionswissenschaftlichen Schwerpunkten finden. So wird Intertextualität und Interdisziplinarität in Bezug auf Fachtexte geübt.

Hier reflektieren die Student/-innen auch, wie sich das Lesen des Fachartikels und der thematischen Einführung unterscheiden: Welcher Text ist ihnen leichter gefallen zu lesen und woran könnte das liegen? Ausserdem werden die Transformationsschritte vom Lesen zum fertigen Referat vertiefend reflektiert. Gegebenenfalls muss der in der ersten Stunde erarbeitete Projektplan zur Referatsvorbereitung überarbeitet werden.

An diese letzte Einführungssitzung kann sich ein formatives Feedback der Student/-innen im Sinne einer Zwischenprüfung in Form eines kurzen Online-Testes anschliessen, um den Lernenden über ihren Stand zum gemeinsam erarbeiteten Wissen zu Referaten, Texten und Methoden Feedback zu geben und Wissenslücken aufzuzeigen. Es kann der Lehrperson zeigen, auf welche Themen in der Selbststudienphase bei der persönlichen Betreuung besondere Rücksicht nehmen muss. Eine zusätzliche kurze Evaluation am Ende der Einführungsphase kann dazu helfen, die Lehrveranstaltung für einen nächsten Durchgang zu verbessern.

8.3 Selbststudienphase

Die Selbststudienphase unterbricht den bisher wöchentlichen Rhythmus der Präsenzsitzungen. Die Student/-innen bereiten ihr Referat vor. Sie besprechen in einem ersten Termin mit der Lehrperson die Inhalte. In einem möglichen zweiten Termin können Fragen zur Präsentation des Referates und auch weitere inhaltliche Unklarheiten besprochen werden. Das Feedback in der Selbstlernphase einzuholen, ist ein verbindliches Element für das Bestehen der Lehrveranstaltung. Darüber hinaus dient die Selbststudienphase dem Lesen der Grundagentexte für die weiteren Themen, um sich für die inhaltlichen Sitzungen der Referatsphase vorzubereiten. Die Student/-innen wenden hier die erlernten Selbstlernstrategien und metakognitiven Kompetenzen an. Das kann durch ein Lerntagebuch (Çelik, 2014) unterstützt werden.

8.4 Referatsphase

Die Referatsphase kann im Wochenrhythmus oder als Blockveranstaltung durchgeführt werden. Eine Blockveranstaltung hätte den Vorteil, dass für die Selbststudienphase mehr Zeit zur Verfügung steht. Ein Überblick über den Ablauf einer inhaltlichen Einheit ist in Tabelle 2 zu finden. Die thematischen Einheiten beginnen jeweils mit einem

Alltagsbeispiel, das die Lehrperson vorstellt und das anhand der referierten Theorien und Forschungsergebnisse erklärt werden kann. Die Erklärungen sollen die Student/-innen im Anschluss an das Referat selbstständig erarbeiten und diskutieren. Dazu setzt die Lehrperson jeweils unterschiedliche Methoden der didaktischen Vertiefung ein, wie z. B. *Fishbowl* oder das Erstellen einer *MindMap*. Vorschläge dazu sind in Lehrbüchern zur Hochschuldidaktik und Methodensammlungen umfangreich beschrieben, z. B. von Anne Brunner (2010) oder Gerd Macke, Ulrike Hanke und Pauline Viehmann (2012).

Die Student/-innen führen in ihrem Referat in das Thema ein und präsentieren empirische Ergebnisse anhand einer exemplarischen Studie. Entsprechend der gemeinsam erarbeiteten Regeln für ein gutes Referat erhalten sie Feedback für ihre Präsentation von den anderen Student/-innen.

Die Vertiefungseinheiten für das *deep learning* erarbeitet die Lehrperson, die dadurch inhaltliche Schwerpunkte setzen und auch die Verknüpfung zwischen dem Forschungsfeld Religionspsychologie, der Disziplin Religionswissenschaft und zu Methodenfragen herstellen kann. Als Vorbereitung auf die Abschluss Sitzung können am Ende offene Fragen jeweils in einem Blitzlicht formuliert werden, um sie dann zu diskutieren.

Was	Wer	Zeit
Einführung mit Bezug im Semester, Alltagsbeispiel als Einstieg	Lehrperson	10 min
Referat		45 min
Vortragsteil	Gruppe der Referent/-innen	
Vertiefungsteil	Referent/-innen mit Student/-innen	
Feedback auf das Referat	Student/-innen	10 min
Vertiefungsteil mit Bezug zum Alltagsbeispiel	Lehrperson	20 min
Ggf. Blitzlicht für offene Frage	Lehrperson und Student/-innen	5 min

Tabelle 2 – Überblick über die Abläufe einer thematischen Einheit in der Referatsphase

8.5 Abschluss Sitzung und Vorschläge zur Prüfung

Die Abschluss Sitzung dient dem Rückblick auf das Seminar. Dabei bespricht die Seminargruppe anhand der Lernziele, was gelernt wurde oder wo sie noch Wissenslücken sieht. Hier können auch Verbesserungen für die Seminargestaltung formuliert werden.

Als Prüfung im Sinne des *summative feedback* schlage ich einen Essay vor, in dem die Student/-innen ein neues Fallbeispiel aus der Praxis anhand ihrer Kenntnisse aus dem Seminar in der Form einer freien Erörterung erläutern. Darin können sie auch Schwerpunkte aus der Diskussion, wie z. B. die Auseinandersetzung mit den Methoden der Psychologie als Teil des Essays aufgreifen. Ergänzend können auch Fragen zu metakognitiven Kompetenzen wie der Informationssuche oder den Lesestrategien oder Wegen der Referatsvorbereitung gestellt werden. Dabei werden im Sinne des *constructive alignment* die den Lernzielen entsprechenden Inhalte auf den verschiedenen Analyseebenen geprüft.

9 Ausblick

In diesem Aufsatz wurde ein Referateseminar entsprechend der zeitgenössischen Anforderungen aus der Bildungsforschung und -politik entwickelt. Die hier vorgeschlagene Variante weitet vor allem die Einführungsphase aus, um den Student/-innen eine vertiefte Auseinandersetzung mit kommunikativen Kompetenzen (Lesen, Referieren) und mit den Metakognitionen für das selbstgesteuerte Lernen zu ermöglichen. Die Lerneinheiten wurden im Sinne des *constructive alignment* nach John Biggs und in Bezug auf aktuelle empirische Ergebnisse der Bildungsforschung wie der Metaanalyse von John Hattie neben anderen entwickelt: Student/-innen können anhand der explizierten Lernziele eigene Lernwege wahrnehmen und werden zum weiterführenden Studium ermutigt; sie bekommen Raum,

die eigenen Lernstrategien zu reflektieren und dabei voneinander zu lernen; im Sinne des reziproken Lehrens nehmen sie auch die Rolle einer Lehrperson ein. Diese Seminarstruktur kann auch auf andere Inhalte als für die „Einführung in die Religionspsychologie“ adaptiert werden. Da der Seminarentwurf den vorläufigen Abschluss der Überlegungen bildet, folgen nur wenige weiterführende Gedanken.

Einzelne Aspekte der Lehrveranstaltung bedürfen noch einer genaueren Konkretion bei der Umsetzung, wie z. B. bei der Auswahl der Methoden für die Vertiefung im *deep learning*, die am besten in Abstimmung mit den referierenden Student/-innen gelingt. Und auch die abschliessende Prüfung bezieht sich hier im Wesentlichen auf die unterrichteten Inhalte nicht aber auf die Selbstlernkompetenz und die kommunikativen Kompetenzen. Letzteres könnte zumindest durch die Benotung des Referates bewertet werden, wenn es in die Abschlussnote einbezogen wird. Allerdings erscheint mir der Aspekt des Ausprobierens von neuen Kompetenzen und dem formativen Feedback durch Peers wichtiger. Wenn Selbstlernen und Kommunikation jedoch als Lernziele formuliert werden, so sollte das Erreichen dieser Ziele prüfbar sein. Allerdings formuliert die Fachliteratur für die Selbstlernkompetenz keine konkreten Vorschläge. Es bedarf dazu umfangreicherer Überlegungen, als sie in diesem Aufsatz zu leisten sind.

Handlungskompetenzen mit Bezug zu ausseruniversitären Handlungsfeldern können solche textorientierten Referateseminare nicht im gleichen Umfang vermitteln wie praxisorientierte Projektseminare. Aber durch die Förderung der Lernvoraussetzung trägt ein solches Referateseminar indirekt auch in anderen Lehrveranstaltungen und Modulen zu besseren Studienleistungen bei. Das erhöht die Selbstwirksamkeitserwartung und damit auch die Motivation; das wiederum verstärkt das selbstgesteuerte Lernen im weiteren Studium und darüber hinaus (Pelton, 2014).

Es werden jedoch nicht nur allgemeine *soft skills* wie kommunikative Kompetenzen vermittelt. Hier wird am Beispiel der Lesekompetenz für psychologische Fachartikel gezeigt, dass auch im Lektüreseminar methodologischen Fragen anhand der Struktur von Texten Raum gegeben werden kann. Damit wird dieses Seminar dem multidisziplinären Charakter der Religionswissenschaft (Schröder, 2014) gerecht. Das fördert eine bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Methodologien, wie sie für die Breite des Faches notwendig ist.

Darüber hinaus lag ein besonderer Schwerpunkt im Bereich der Explikation von Lernzielen. Gerade darauf bezieht sich die Kritik, dass didaktisch durchdachte Lehrveranstaltungen und Curricula „verschult“ seien und sie wenig Raum zur Persönlichkeitsentwicklung geben würden. Berücksichtigt die Lehrveranstaltung allerdings handlungsrelevante Aspekte wie kommunikative Kompetenzen und Selbstlernkompetenzen, so wird dadurch die Persönlichkeitsentwicklung durch deren bewusste Reflexion und dadurch Steuerbarkeit nun gerade gefördert – nicht zuletzt im Sinne von Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitserleben. Zudem ist es gerade Art des religionswissenschaftlichen Problemlösens, Implizites zu Religionen zu explizieren, einer intersubjektiven Kommunikation und damit auch einer kritischen, distanzierten Reflexion zugänglich zu machen. Das spiegelt sich in einer solchen Konzeption einer Lehrveranstaltung mit explizierten Lernzielen wider.



Zur Autorin

Anna-Konstanze Schröder ist Diplom-Psychologin und promovierte Religionswissenschaftlerin. Sie arbeitet am Institut für Empirische Religionsforschung der Universität Bern im SNF-Projekt 153528 „Xenosophia and Xenophobia in and between Abrahamic Religions“. Berufsbegleitend absolviert sie den Weiterbildungsstudiengang „CAS Hochschullehre“ der Universität Bern.
ak.schroeder@gmx.net

Literatur

- Alles, G. D. (2011). What (kind of) good is Religious Studies? *Religion*, 41, H2, 217–223. Doi: 10.1080/0048721X.2011.579786
- Anderson, J. R. (2013). *Kognitive Psychologie*, Berlin: Springer.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Am 09.06.2017 bezogen von https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
- Bergmann, B. (Hg.). (1994). *Die Handlungsregulationstheorie: Von der Praxis einer Theorie*. Göttingen: Hogrefe.
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2009). *Teaching for quality learning at university: What the student does*, Maidenhead: McGraw-Hill.
- Bleisch, P. & Johannsen, D. (2011). Deskriptorengelietete Seminargestaltung. In S. Wehr (Hg.), *Bolognagerechte Hochschullehre: Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis* (S. 15–36). Bern: Haupt Verlag.
- Brunner, A. (2010). *Schlüsselkompetenzen spielend trainieren: Teamspiele von A bis Z*. München: Oldenbourg.
- Burkšaitien, N. (2012). Peer feedback for fostering students' metacognitive skills of thinking about learning in a course of English for law. *Societal Studies*, 4, H4, 1341–1355.
- Cargill, M. & O'Connor, P. (2013). *Writing scientific research articles: Strategy and steps*. Chichester, Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Çelik, S. (2014). The effects of learning journals on reflective ability and metacognitive learning: The attitudes of graduate students in an English language teaching methodology course. *Croatian Journal of Education*, 16, H3, 723–743.
- Centeno Garcia, A. (2016). *Textarbeit in der geisteswissenschaftlichen Lehre*, Berlin: Frank und Timme, Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Crooks, S. & Soucy, A. (2015). Course Design in Religious Studies. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, 44, H1, 91–105. <https://doi.org/10.1177/0008429814548174>
- DVRW. (2011). Empfehlungen für die Konzeption religionswissenschaftlicher Studiengänge an deutschen Universitäten. Am 27.05.2017 bezogen von https://www.dvrw.uni-hannover.de/fileadmin/dvrw/pdf/300112_Rahmenordnung.pdf
- European Commission (2017). Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF). Am 09.06.2017 bezogen von: <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>
- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In J. W. Hagen & R. V. Kail (Hg.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition* (S. 3–33). New York: John Wiley & Sons.
- Graf, W. (2004). *Der Sinn des Lesens: Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*, Münster: LIT.
- Hasselhorn, M. & Labuhn, A. S. (2008). Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 28–37). Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. (2010). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London: Routledge.
- Hattie, J. N.; Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar Machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Hilger, A.; Lübbert, T.; Pretzer, I.; Reinartz, J. (2015). Seminar. In: Michael Schneider und Maida Mustafi (Hg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet* (S. 39–62). Berlin: Springer.
- Johannsen, D. & Bleisch, P. (2010). Interessengeleitetes Studium: Eine deskriptorenbasierte Neugestaltung religionswissenschaftlicher Einführungsseminare. Am 09.06.2017 bezogen von: <http://www.unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/InteressengeleitetesStudiumPBDJ.pdf>
- Johansen, K.; Jung, K.; Lexa, S. & Niekrenz, Y. (2010). *Einsteigerhandbuch Hochschullehre: Aus der Praxis für die Praxis*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Koch, A. (2006). *Multireligiös und multikulturell: Kompetenz im religiösen Feld der Gegenwart. Ein Praxishandbuch und CD-ROM mit drei Religions-Kompetenz-Trainings*. Frankfurt am Main: IKO.
- Koch, G. (2015). *Studieren mit Köpfchen: Clever lernen, entspannt planen, leichter punkten*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Konrad, K. (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen: Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krathwohl, D. R.; Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: McKay.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, H6, 1121–1134.
- Laack, I. (2014). Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums: Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 22, H2, 375–401.
- Macke, G.; Hanke, U. & Viehmann, P. (2012). *Hochschuldidaktik: Lehren, vortragen, prüfen, beraten. Mit Methodensammlung "Besser lehren"*, Weinheim: Beltz.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30/2, 450–462. Doi: 10.6018/analesps.30.2.167221
- Pelton, J. A. (2014). How our majors believe they learn. *Teaching Sociology*, 42, H4, 277–286. Doi: 10.1177/0092055X14542351
- Schröder, A.-K. (2014). Das hat gerade noch gefehlt. Cognitive Science of Religion und Religionspsychologie sind ein notwendiger Beitrag zur Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 22, H1, 1–29.
- Schworm, S. & Neger, T. (2007). Präsentieren und Referieren. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber (Hg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis* (S. 125–135). Kröning: Asanger.
- Siebert, H. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Grundlagen der Weiterbildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Stausberg, M. (2011). The Bologna Process and the Study of Religion's in (Western) Europe. *Religion*, 41, H2, 187–207. Doi: 10.1080/0048721X.2011.586259
- Stausberg, M. & Engler, S. (2011). Introductory Essay: Crisis and Creativity: Opportunities and Threats in the Global Study of Religion. *Religion*, 41, H2, 127–143. Doi: 10.1080/0048721X.2011.591209
- swissuniversities. (2016a). Bachelor. Am 09.06.2017 bezogen von: <https://www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/qualifikationsrahmen/bachelor/>
- swissuniversities. (2016b). Doktorat. Am 09.06.2017 bezogen von: <https://www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/qualifikationsrahmen/doktorat/>

swissuniversities. (2016c). Master. Am 09.06.2017 bezogen von: <https://www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/qualifikationsrahmen/master/>

The framework of qualifications for the European Higher Education Area. Am 09.06.2017 bezogen von: http://media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/85/2/Framework_qualificationsforEHEA-May2005_587852.pdf

Tribelhorn, T. & Rufer, L. (2015). *Selbstgesteuertes Lernen an der Hochschule: Kurs 2015*. Bern: unveröffentlichtes Manuskript.

Veenman, M. V. J., van Hout-Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, H1, 3–14. Doi: 10.1007/s11409-006-6893-0

Walzik, S. (2012). *Kompetenzen prüfen: Kompetent lehren*, Opladen: Budrich.

Weiß, S. & Radermacher, M. (2015). Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft: Von den Zielen zu den Methoden. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 23, H2, 371–397. Doi: 10.1515/zfr-2015-0016

Forschendes Lernen in der Religionswissenschaft. Ein Erfahrungsbericht

Anna Neumaier

Die Vermittlung von Grundlagenwissen in Vorlesungen und die Diskussion von Textgrundlagen in Seminaren sind gängige Lehr- und Lernweisen in der Religionswissenschaft, lassen sich aber didaktisch optimieren. Mit Ansätzen wie dem „Forschenden Lernen“, „Blended Learning“ und „Flipped Classroom“ wird der fachliche und ausserfachliche Wissens- und Kompetenzerwerb gefördert: Fachwissen kann durch die aktive Erarbeitung von Inhalten durch die Studierenden selbst besser verstanden und behalten werden, aber auch notwendiges Kontextwissen wird verstärkt vermittelt und erlaubt eine erhöhte Transferkompetenz. Zuletzt ermöglichen die Ansätze ein synergetisches Arbeiten angesichts begrenzter Semesterwochenstunden-Kapazitäten, etwa in der religionswissenschaftlichen Methodenlehre. Der Aufsatz will diese Ansätze mit ihren Vorzügen und Nachteilen vorstellen, ihre praktische Umsetzung an einem Beispiel illustrieren und Herausforderungen in der Implementierung diskutieren.

Résumé

Enseigner les connaissances de base dans les cours et discuter des textes dans les séminaires sont des méthodes d'enseignement et d'apprentissage courantes en science des religions, mais elles peuvent être optimisées sur le plan didactique. Des approches comme celles de l'« apprentissage par la recherche » (*research based learning*), de « l'apprentissage hybride » et de la « classe inversée » favorisent l'acquisition de connaissances et de compétences spécialisées et non spécialisées : grâce à un traitement actif des contenus, les étudiante-s sont en mesure de mieux comprendre et de mieux retenir les connaissances spécifiques, mais aussi d'améliorer la connaissance du contexte et le transfert de compétences. Enfin, ces approches permettent un travail en synergie même en cas de dotation horaire limitée, comme c'est le cas, par exemple, pour l'enseignement de la méthodologie de la science des religions. Cet article vise à présenter ces approches avec leurs avantages et leurs inconvénients, à illustrer leur mise en œuvre avec un exemple pratique et à discuter les difficultés rencontrées.

Summary

The teaching of basic knowledge in lectures and the discussion of textual basics in seminars are common teaching and learning methods in religious studies, but they can be optimized didactically. Approaches such as "research-based learning", "blended learning" and "flipped classroom" promote the acquisition of specialist as well as non-scientific knowledge and competencies: through the active development of content, students understand and recall specialist knowledge better, but also obtain necessary contextual knowledge and transfer competencies more intensively. Finally, the approaches allows for synergistic effects in view of limited capacities of semester hours, for example in teaching religious studies methodology. The article aims to present these approaches with their advantages and disadvantages, illustrate their practical implementation with the help of an example, and discuss challenges in implementation.

1 Warum Forschendes Lernen?

Ein Studierender besucht meine Sprechstunde, um eine Hausarbeit vorzubespochen, in der er mit Max Webers Unterscheidung von Kirche und Sekte arbeiten möchte. Eine Frage erscheint ihm dabei noch besonders dringend: Wie soll er Webers Unterscheidung wiedergeben, wenn er doch das Wort „Sekte“ nicht mehr verwenden darf? Dass der Sektenbegriff in der Religionswissenschaft gewissermassen ein Tabu darstellt, hat er zu Beginn seines Studiums der Religionswissenschaft nachdrücklich vermittelt bekommen. Nicht klar geworden ist ihm aber offenbar, warum dies so ist – und weshalb der Aufgriff der Weberschen Semantik darum im Rahmen einer Hausarbeit kein grundsätzliches Problem darstellt.¹

¹ Im Gegensatz zur pejorativen Verwendung des Sektenbegriffs im Diskurs über neu aufkommende religiöse Bewegungen ab etwa der 1970er Jahre handelt es sich in diesem Fall um kategoriale Begriffe einer religionssoziologischen Typologie, die von Weber mit einer festen Definition gefüllt werden, und auch in diesem Kontext kritisch reflektiert, aber nicht einfach gestrichen oder ersetzt werden können.

Diese Episode aus dem eigenen Lehralltag soll anekdotenhaft die Probleme in der Vermittlung dessen, was gemeinhin als fachliche Selbstverständlichkeit oder gar religionswissenschaftlicher Fakt gilt, verdeutlichen: Merkt man sich vor allem vermittelte Lehrsätze, läuft man gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften schnell Gefahr, ihren Kontext aus dem Blick zu verlieren. Nur dieser aber erlaubt den Transfer des erlangten Wissens. Zudem wird so auch vom vermittelten Wissen im Zweifelsfall nur weniger langfristig erinnert als dies bei einem sich selbst aneignenden Lernen der Fall wäre. Und zuletzt gerät so auch die Konstruiertheit wissenschaftlichen Wissens aus dem Blick: Wie rezente kulturwissenschaftliche (etwa postkoloniale) Diskurse zeigen, ist akademisches Wissen selbst zeit- und ortsgebunden und durch Machtstrukturen geprägt. Studieninhalte sind in diesem Sinne keine gegebenen Fakten, vielmehr ist bei ihrer Vermittlung auch ihr Konstruktionscharakter und -prozess aufzuzeigen.² Die Problematik etwa des beispielhaft angeführten Sektenbegriffes wird bei einem solchen Nachvollzug des Entstehungsprozesses wissenschaftlichen Wissens dann nachvollziehbar und kann anders erfasst und kontextualisiert werden.

Doch wie lässt sich dies konkret am besten bewerkstelligen? Der vorliegende Artikel soll ein Plädoyer für den Ansatz des „Forschenden Lernens“ und verwandter didaktischer Ansätze sein. Ich gehe dabei von der Annahme aus, dass die pure Vermittlung starren Wissens, wie sie häufig etwa in Einführungsvorlesungen der Fall ist, der Vertiefung, Kontextualisierung und damit nachhaltigen Verankerung eben jenes Wissens wenig zuträglich ist, und darüber hinaus kaum weitere Kompetenzen von Studierenden fördert. Im Rahmen u.a. des „Forschenden Lernens“ hingegen sollen insbesondere mittels der eigenständigen Beteiligung Studierender an der Erarbeitung ihrer Studieninhalte eine ganze Reihe von Lernzielen erreicht und Kompetenzen erworben werden: „Nicht der Fundus überlieferbaren Wissens macht das Fundamentale der Bildung durch Wissenschaft aus, sondern das eigene Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Stauen‘ und Erfinden, Untersuchen und Mitteilen“ (Huber, 2009, S. 13) schreibt Ludwig Huber in seinen Ausführungen zum Konzept des „Forschenden Lernens“.

Im Folgenden sollen daher einige Überlegungen zu den didaktischen Konzepten „Forschendes Lernen“, „Blended Learning“ und „Flipped Classroom“ ausgeführt werden, um diese Ansätze und ihr Versprechen einer nachhaltigeren Hochschullehre vorzustellen. Dabei gehören die drei Ansätze nicht notwendigerweise zusammen, können sich aber, so wie im hier vorgestellten Beispiel, in ihrem Einsatz gut ergänzen. Dafür wird eingangs ein kurzer Einblick in den Stand der Debatte um Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft und die dort ausgemachten Herausforderungen in der religionswissenschaftlichen Lehre gegeben. Daran schliesst sich der Blick auf die oben genannten didaktischen Konzepte sowie ihre Umsetzung an: Welche Vorzüge versprechen die Ansätze und welche Herausforderungen bringt ihre Implementierung mit sich? Diese Ausführungen sind verknüpft mit dem Beispiel eines selbst konzipierten und durchgeführten Kursverbundes zum Methodenlernen im Rahmen eines religionswissenschaftlichen Bachelor-Studienganges, der durch die genannten didaktischen Ansätze geprägt ist. Auf diese Weise soll einerseits eine mögliche konkrete Umsetzung gezeigt werden. Andererseits erlaubt eine auf der praktischen Arbeit basierende abschliessende Reflexion, Erfahrungen aus Dozierenden- und Studierendensicht zu teilen und Lösungen für die in der Praxis erwachsenden Herausforderungen vorzuschlagen.

2 Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft – ein (kurzer) Forschungsstand

Auch wenn es bisher keine breite Diskussion über die Didaktik in der religionswissenschaftlichen Hochschullehre gibt, haben in den letzten Jahren einige Aufsätze insbesondere mögliche Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums beleuchtet (darunter Nagel, 2011; DVRW, 2011; Neumaier & Nagel, 2013; Laack, 2014; Weiß & Radermacher, 2015). Die hier ausgemachten Bereiche umfassen etwa die Kategorien von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (vgl. Weiß & Radermacher, 2015; Nagel, 2011) oder, nach Laack, die Unterscheidung von fachbezogenen, berufsbezogenen, gesellschaftsbezogenen sowie „nutzfreien“, d. h. etwa auf die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden bezogenen Arten von Lernzielen (vgl. Laack, 2014, S. 389). Neumaier und Nagel unterscheiden inhaltliches Fachwissen, Analyse- und Reflexionskompetenzen sowie Schlüsselkompetenzen als jene Fähigkeiten, die im Rahmen eines religionswissenschaftlichen Studiums zu vermitteln sind (vgl. Neumaier & Nagel, 2013). In einer Stellungnahme der Deutschen Vereinigung für Religionswissenschaft (DVRW) wird die Befähigung zu eigenständigem Denken und verantwortungsbewusstem Handeln unterschieden von allgemeinen Schlüsselkompetenzen etwa in Bezug auf Informationsverarbeitung und Problemlösungskompetenz (vgl. DVRW, 2011, S. 5). Unter Aufgriff von Länderstrukturvorgaben werden weiterhin wissenschaftliche Grundlagen des Faches, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikation als Lerninhalte und Qualifikationsziele angeführt (vgl. ebd.).

² Im Idealfall kann auf diese Weise auch vermieden werden, dass Theorien, Annahmen oder Begriffe einfach nur pauschal als veraltet oder gar tabu gelten, sondern diese Entwicklung als Teil des grundsätzlichen Wandels wissenschaftlicher Perspektiven und Zugänge eingeordnet und entsprechend reflektiert wird. Vgl. für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Forschenden Lernen als paradigmenergreifende Perspektive wissenschaftstheoretischer Reflexion unter Bezugnahme auf Popper, Dilthey und Nietzsche auch Kergel 2016, 204ff. Auch hier wird argumentiert, dass „Wissenschaft grundlegend durch einen strategischen Erkenntnisrezeptivismus geprägt ist, mit dem die Verabschiedung von final gesichertem Wissen einhergeht“ (Kergel 2016, S. 205).

Diese Kategorien werden in den jeweiligen Vorschlägen weiter differenziert, so dass sich insgesamt – und je nach Perspektive – verschiedene Systematisierungen der zu vermittelnden Kompetenzen vornehmen lassen, etwa geordnet nach

- der Nähe zum Fach (beispielsweise direkt fachbezogene, d. h., religionswissenschaftliche, fachnahe, d. h. etwa geistes- und kulturwissenschaftliche, fachferne, d. h. etwa allgemein akademische Kompetenzen sowie Schlüsselkompetenzen),
- dem Grad der Komplexität (beispielsweise „Faktenwissen“, Metawissen über die Einordnung von (Fach-)Wissen, Transfer- und Handlungskompetenzen) oder
- der Anwendungsbezogenheit (beispielsweise abstraktes Fachwissen, beispielbezogenes Handlungswissen, fachbezogene oder fachferne employability-Kompetenzen).

Innerhalb dieser Systematisierungen sind vielfältige Kategorisierungen denkbar, die unter anderem in den genannten Publikationen vorgeschlagen wurden und innerhalb der Religionswissenschaft weiter diskutiert werden müssen. Grundsätzliche Einigkeit scheint aber darüber zu bestehen, dass ein Studium der Religionswissenschaft erstens Wissen über religionswissenschaftliche Inhalte lehren soll, zweitens breitere akademische Analyse- und Reflexionskompetenzen, drittens die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens vermitteln soll, und viertens Studierende auf anschließende Tätigkeiten in religionswissenschaftlicher Forschung oder religionsbezogenen oder anderen Berufsfeldern vorbereiten soll. An diese als relevant ausgemachten Kompetenzen schließt sich die Frage nach den Methoden zu ihrer Vermittlung an (vgl. Weiß & Radermacher, 2015, S. 378). Im Anschluss an Neumaier & Nagel 2011 sowie Weiß & Radermacher 2015 möchte ich im Folgenden das Forschende Lernen und verwandte didaktische Ansätze als ebensolche Methoden vorschlagen: Durch die Implementierung Forschenden Lernens entstehen Synergieeffekte, so dass nicht nur fachnahe ebenso wie fachferne, allgemein-akademische und employability-Kompetenzen gefördert werden, sondern sich diese Kompetenzbereiche im Prozess ihrer Erarbeitung auch wechselseitig befördern. Auf diese Weise kann mithin auch der Frage nach der Notwendigkeit und Machbarkeit der Vermittlung ausserfachlicher Kompetenzen im Rahmen religionswissenschaftlicher Seminare gut begegnet werden.

Um dies zu verdeutlichen, möchte ich zunächst den Ansatz des Forschenden Lernens, danach „Blended Learning“ und „Flipped Classroom“ thematisieren. Jeweils verbunden wird dies mit der Vorstellung selbst konzipierter und durchgeführter Kurse und Kursverbünde, in denen die jeweiligen Ansätze Anwendung fanden.

3 Wissensproduktion nachvollziehen und Synergieeffekte nutzen: Über Forschendes Lernen

3.1 Forschendes Lernen – Konzept und grundsätzliche Anmerkungen

Das Schlagwort „Forschendes Lernen“ bestimmt seit einigen Jahren die Lehr-Programmatik vieler Universitäten. So existiert an der Ruhr-Universität Bochum ein „Universitätsprogramm Forschendes Lernen“, dessen Ziel es ist, „sichtbar zur Weiterentwicklung gestufter Studiengänge bei[zu]tragen, insbesondere durch wachsende Freiheitsgrade und Mitgestaltungsmöglichkeiten für Studierende, die sich aus dem frühzeitigen Heranführen an die Forschung ergeben“ (Ruhr Universität Bochum 02.11.2017). Das Programm ist Teil des „Zukunftskonzepts Lehre“, einem Strategiepapier der Universität Bochum, das „den Studienreformprozess fortschreiben und den Studierenden mehr Selbstständigkeit ermöglichen, die Attraktivität des Studiums dadurch weiter erhöhen und das Profil in der Lehre überregional und international noch sichtbarer machen“³ will. Doch zumindest im Jahr 2009 bemerkte Ludwig Huber noch: „Wäre ‚Forschendes Lernen‘ in der Praxis so weit verbreitet wie der Gebrauch der Floskel seit der Denkschrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK 1970) inflationär ist, wären weitere Plädoyers überflüssig“ (Huber, 2009, S. 9).

Hinter dem Schlagwort des Forschenden Lernens verbirgt sich eine Vielzahl konkreter Umsetzungsvorschläge. Als zentrale Gemeinsamkeiten nennt die Bundesassistentenkonferenz die selbstständige Wahl eines Themas, die selbstständige Entwicklung einer Forschungsstrategie, die kritische Prüfung des Ergebnisses und die klare und nachprüfbar Darstellung der erreichten Resultate; dazu das wissenschaftsgemässe Arbeiten sowie das Risiko von Irrtümern und Umwegen (vgl. BAK, 1970, S. 16). Definitorisch fasst Huber das Konzept wie folgt:

³ Ruhr Universität Bochum 2017. Vgl. für weitere Beispiele Hofhues & Mallwitz, 2016, S. 247.

„Forschendes Lernen zeichnet sich [...] dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber, 2009, S. 11).

Im Mittelpunkt steht mithin die Selbstständigkeit der Studierenden, aber auch die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, in deren Rahmen Wissenschaft als sozialer Prozess erfahren werden soll (vgl. ebd., S. 11). Was exakt unter der Durchführung einer „Forschung“ verstanden wird, mag zwischen Disziplinen und auch innerhalb religionswissenschaftlicher Teildisziplinen verschieden sein. Umso wichtiger sind die grundlegenden Aspekte Forschenden Lernens: die fragende und eigenständige Haltung sowie der Durchlauf durch einen kompletten Prozess der Erkenntnisgewinnung – von der Neugier oder dem Ausgangsinteresse über alle sich im Laufe einer Forschung stellenden Herausforderungen bis hin zur gefundenen Erkenntnis und deren Vermittlung (vgl. ebd., S. 12). Auch die selbstständige Rückbindung einer empirischen Forschung an einen theoretischen Bezugsrahmen ist Bestandteil dieses Zyklus (vgl. Schneider & Wildt, 2009, S. 59). Konkrete Formen des Forschenden Lernens können etwa komplexere Feldstudien, Planspiele oder Projektstudien sein (vgl. Huber, 2009, S. 28). Nicht im Sinne des Forschenden Lernens ist es hingegen, Studierende als bloss ausführende Hilfskräfte in Forschungsprojekte einzubinden, ohne dass ihnen die Gelegenheit zur eigenständigen Entwicklung eines Forschungsinteresses und der zugehörigen Erarbeitung eines Forschungsablaufes gegeben wird (vgl. Schneider & Wildt, 2009, S. 54).

Dieser Zugang bringt mit sich, dass sich Studierende auch weitere Kompetenzen jenseits des vermittelten Fachwissens aneignen, etwa in den Bereichen von Problemlösung, Arbeitsstrukturierung und Zeitmanagement, Präsentation, Kommunikation und Teamwork (vgl. ausführlicher Huber, 2009, S. 14ff.). Die eigene Strukturierung der Arbeitsweise wiederum führt im Idealfall zu einem „tieferen Lernen“, das nicht nur träges Wissen, sondern „lebendiges Können“ (ebd., S. 16) produziert. Damit geht einher, dass nicht nur weiterführende Kompetenzen, sondern gerade auch die im Mittelpunkt stehenden Fachinhalte und ihre Aneignungsweisen besonders nachhaltig reflektiert und eingeordnet werden können. Gerade in den häufig als fremdbestimmt erfahrenen BA- und MA-Studiengängen kann zudem die Selbstbestimmtheit und – im Idealfall – Wahl eines individuell interessierenden Themas oder Themausschnittes die Motivation der Studierenden fördern (vgl. Wolf, 2016, S. 266).

Wenige Argumente scheinen dem Ansatz in der Theorie entgegenzustehen, die Umsetzung in der konkreten Lehre und Lehrplanung allerdings kann mehrere Problemlagen mit sich bringen. Die erste mag a) curricular begründet sein: Studiengänge bestehen bereits und ihre spezifische Modulstruktur ist akkreditiert, Prüfungsordnungen sind mühevoll konzipiert, formuliert und verabschiedet worden, und eine Umstrukturierung des Studiums, um Einheiten Forschenden Lernens stärker zu berücksichtigen, gestaltet sich dementsprechend schwierig. Gerade mit konventionellen Prüfungsformen lassen sich zudem Erfolge des Forschenden Lernens nur schwer überprüfen (vgl. Hofhues & Mallwitz, 2016, S. 251f.). Eine zweite Problemlage mag b) arbeitspragmatischer Natur sein: Die Umstellung bestehender Seminarkonzepte erfordert immer Zeit und Mühe, und auch in den ersten Durchläufen neu gestalteter Seminare ergibt sich erfahrungsgemäss noch Adjustierungsbedarf. Dies gilt umso mehr, wenn auch die didaktische Grundanlage des Seminars verändert wird. Diese Umstellung neben allen anderen Anforderungen der akademischen Arbeit zu leisten, ist zweifellos ein nicht zu unterschätzender zusätzlicher Aufwand. Eine dritte Problemlage mag zuletzt c) mentaler Natur sein, schliesslich können Seminare im Stil des Forschenden Lernens sich vom üblichen Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden weit entfernen. Dozierende können den Eindruck bekommen, nötiges Fakten- und Grundlagenwissen nicht mehr vermitteln zu können, Studierende können sich von den vielfältigen Anforderungen überfordert fühlen und die akademischen Arbeitsweisen mögen ihnen vor dem Hintergrund ihrer Schulbildung gerade zu Beginn des Studiums sehr fremd erscheinen (vgl. ebd., S. 251). Anstelle einer nur halbherzigen, vor allem von universitärer Programmatik verordneten Umstellung von seminarbezogenen oder gar studiengangsweiten Konzepten ist also die Auseinandersetzung mit den genannten Schwierigkeiten und Bedenken nötig sowie die Bereitschaft, sich in diesen verschiedenen Hinsichten Zeit und Raum für Forschendes Lernen zu verschaffen.

3.2 Forschendes Lernen in der praktischen Umsetzung – ein Beispiel

Das folgende Beispiel beschreibt den „Kursverbund Methodenlernen“, der vor einigen Jahren von der Autorin entwickelt und seitdem mehrfach und von verschiedenen Dozierenden durchgeführt wurde. In ihm werden verschiedene Seminare kombiniert, um sowohl ein inhaltliches Feld als auch empirische Forschungsmethoden möglichst gut zu vermitteln. Der vorgestellte Fall verdeutlicht dies am Beispiel eines qualitativen Forschungsprojektes zum Thema „Religion und Internet“, berührt aber auch grundsätzlich die Lehre religionswissenschaftlicher Inhalte. Im Bereich des Methodenlernens erscheint das Beispiel zudem übertragbar auf andere Anwendungsfelder im Rahmen religi-

onswissenschaftlicher Studiengänge, etwa in der Vermittlung quantitativer oder historisch orientierter Forschungsmethoden.

Eine zentrale Ausgangsüberlegung, die mit der Entwicklung des „Kursverbundes Methodenlernen“ einherging, war jene, die Vorzüge Forschenden Lernens stärker nutzen zu wollen: Erstens sollten die Studierenden die Möglichkeit erhalten, im Durchlauf durch einen gesamten Forschungsprozess – von der eigenständigen Entwicklung einer Fragestellung bis hin zur Präsentation ihrer Ergebnisse – sowohl theoretisches als auch methodisches Wissen an einem konkreten Fall zu üben und vertiefen. Gleichzeitig mit der Vermittlung von Wissen sollte zweitens die Reflexion über den Entstehungsprozess und damit die Konstruiertheit eben jenes Wissens angestossen werden. Gleichzeitig stellte sich aber das bereits angesprochene Problem, dass die bestehenden Studienordnungen und Modulaufbauten natürlich nicht grundsätzlich verändert werden konnten, jegliche Neuerungen also in die bestehenden Strukturen eingepasst werden mussten. Daher wurde ein Kursverbund aus bereits bestehenden Kursen zusammengestellt. Diese Kurse blieben weitgehend in ihrer bestehenden Form und jeweils als einzelne Kurse für eine breitere Studierendenschaft geöffnet. Gleichzeitig erfolgte eine organisatorische Rahmung und inhaltliche Abstimmung, die es interessierten Studierenden erlaubte, die Kurse als Verbund zu besuchen und von den so entstehenden Synergieeffekten zu profitieren.

Eine Besonderheit dieses Kursverbundes ist, dass in ihm das Erlernen und Anwenden von Forschungsmethoden im Mittelpunkt steht. Zwar können auch andere Kursverbünde zusätzlichen Gewinn durch gegenseitige Bezugnahmen versprechen, gerade im Sinne des Forschenden Lernen erschien es aber ungleich zielführender, im Rahmen des Kursverbundes auch Forschungsmethoden zu vermitteln. Insbesondere auf einer solchen Grundlage kann die Entstehung wissenschaftlichen Wissens illustriert und erfahrbar gemacht werden.

Die konkrete Studienstruktur, in die in diesem Fall der „Kursverbund Methodenlernen“ implementiert wurde, sah daher u.a. einen Kurs von zwei Credit Points (CP) vor, der auf das Erlernen von Methoden oder Sprachen verwendet werden konnte. Die Studierenden konnten hier je nach Interessenlage und angestrebtem Studienprofil wählen, ob sie im Rahmen dieser Kreditpunkte einen Grundlagenkurs in einer religionswissenschaftlich relevanten Quellsprache oder einer ebensolchen Forschungsmethode absolvieren wollten; gleichwohl liess sich im Rahmen des zugehörigen Moduls weder das eine noch das andere tiefergehend vermitteln.⁴ Es erschien daher unabdingbar, auch im Rahmen des religionswissenschaftlichen Studiums eine Gelegenheit zur Vertiefung und Anwendung methodologischer Grundkenntnisse zu schaffen. Um in der bestehenden Modulstruktur einen „Kursverbund Methodenlernen“ zu ermöglichen, wurden nun zwei weitere Seminare mit einbezogen: Erstens war dies ein von Semester zu Semester wechselnder thematisch orientierter Kurs, der jeweils im Rahmen anderer Module – etwa zu systematischen und komparatistischen Perspektiven der Religionswissenschaft – ohnehin angeboten wurde. Zweitens war dies das obligatorische Praktikum im Umfang von sechs CP, das nun optional durch ein „Lehrforschungspraktikum“ ersetzt werden konnte.⁵ Der Kursverbund bestand somit aus drei Seminareinheiten und etwa zehn CP (Abb. 1).

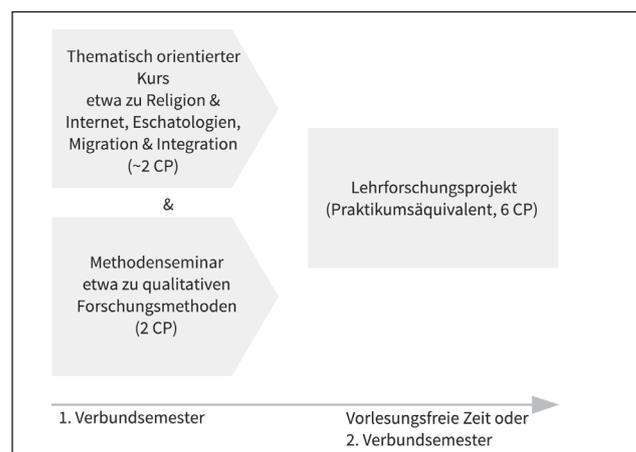


Abbildung 1 – Aufbau Kursverbund

⁴ In der Regel wurden die Studierenden daher darauf hingewiesen, ein entsprechendes Profil unter Rückgriff auf die Kurse im Zweitfach ihres Bachelor-Studiums auszubilden. Angesichts des eingeschränkten Fächerkanons an der betreffenden Universität sowie der Zugangsrestriktionen in den Methodenkursen der soziologischen Studiengänge war dies gerade mit Blick auf sozialempirische Forschungsmethoden allerdings kaum realisierbar.

⁵ Die Konzeption sah damit allerdings auch vor, dass die Teilnahme am „Kursverbund Methodenlernen“ für BA-Studierende die Ausnahme und nicht die Regel sein sollte, und nur in jenen Fällen angeraten wurde, in denen Studierende ein klares Forschungsinteresse hatten und in jedem Fall zumindest ein Masterstudium anstrebten. In allen anderen Fällen sollte die Gelegenheit genutzt werden, ein tatsächliches Berufspraktikum zu absolvieren, um erste Einblicke in nicht forschungsbezogene Arbeitsfelder für Religionswissenschaftler/-innen zu erhalten. Damit war bereits im Bachelor eine entsprechende Profilbildung vorgesehen, die den angenehmen Nebeneffekt hatte, dass vor allem tatsächlich forschungsinteressierte Studierende am Kursverbund teilnahmen.

Der erstgenannte, thematisch orientierte Kurs entsprach dabei weitgehend einem klassischen Seminar. Im genannten Beispiel wurde unter dem Titel „Religion im Internet“ ein Seminar angeboten, in dem auf der Basis von wissenschaftlichen Texten als Seminarlektüre, Referaten sowie kleinen Rechercheaufgaben das Feld von Religiosität und Religionen im Internet (ansatzweise) erarbeitet werden sollte. Dieser Kurs richtete sich an alle BA-Studierenden der Religionswissenschaft, für die Teilnehmenden am Kursverbund war er als inhaltlicher Schwerpunkt obligatorisch.

Im gleichen Semester wurde ein Kurs zu qualitativen Forschungsmethoden angeboten. Dieser konnte grundsätzlich von allen Studierenden belegt werden, für die Projektteilnehmenden war die Teilnahme daran aber verpflichtend. In diesem Kurs wurden zudem weitere Möglichkeiten erprobt, die geringe Zeit und den wenig kreditierten Leistungsumfang möglichst effizient zu nutzen und daher ein Blended-Learning- sowie ein Flipped-Classroom-Konzept entwickelt und implementiert. Auf diesen Kurs wird in den folgenden Kapiteln näher eingegangen.

In dem abschliessenden Forschungsseminar schliesslich konzipierten die Studierenden tatsächlich eigene Forschungen und führten diese in Gänze durch. Diese lehnten sich also einerseits thematisch an die inhaltsbezogene Veranstaltung an und griffen andererseits auf das im Methodenkurs erworbene Wissen zurück und vertieften es in der praktischen Anwendung. Im genannten Beispiel schloss sich also an die Kurse „Religion und Internet“ sowie „Qualitative Religionsforschung“ ein Forschungsseminar unter dem Titel „Religion in virtuellen Welten“ an. Im Rahmen des vorgegebenen Themas konnten die Studierenden ihren Fokus frei wählen und so auch Schwerpunktsetzungen aus anderen Studienbereichen einbringen – so entstanden u.a. Arbeiten zu Åsatrù oder Hexencoven im Internet ebenso wie zur Bedeutung des Internets für christlich-orthodoxe Gemeinden vor Ort. Allen unterschiedlichen Themen und methodischen Zugängen gemein war dabei die Orientierung an den oben genannten Eigenschaften des „Forschenden Lernens“: Die Betonung der Eigenständigkeit der Studierenden, des *hands-on approaches*, des Durchlebens eines gesamten Forschungsprozesses von der Konzeption bis zur Ergebnispräsentation sowie des veränderten Dozierenden-Studierenden-Verhältnisses. Strukturiert wurde die Arbeit durch gemeinsame Treffen in der Seminargruppe im Abstand von etwa drei Wochen sowie wöchentliche Sprechstundenangebote. Das Forschungsseminar schloss mit einer Präsentation der Forschungsergebnisse – in diesem Fall mit einer studien-gangsoffentlichen Vortragsreihe, in anderen Fällen entstanden Ausstellungen, Poster oder Publikationen (vgl. Nagel & Neumaier, 2013).

In der Regel fanden diese drei Kurse entweder in zwei aufeinanderfolgenden Semestern oder im Laufe eines Semesters und der sich anschliessenden vorlesungsfreien Zeit statt. Die ersten beiden Kurse wurden dann regulär während der Vorlesungszeit angeboten und das Lehrforschungsprojekt schloss sich etwas zeitversetzt an – etwa, indem die Themenfindung und erste methodische Überlegungen gegen Ende der Vorlesungszeit aufgenommen wurden und die eigentliche Forschung im Laufe der vorlesungsfreien Zeit erfolgte. Alle drei Kurse konnten theoretisch von verschiedenen Dozierenden in enger Absprache angeboten werden. Besonders geringe Reibungsverluste traten allerdings auf, wenn alle Kurse in einer Hand lagen (oder, je nach Lehrdeputat, von zwei Dozierenden gemeinsam betreut wurden). In jedem Fall aber konnten die Kursverbunde von Semester zu Semester von wechselnden Dozierenden angeboten werden und so auch unterschiedliche thematische und methodische Schwerpunkte setzen. Neben qualitativen Forschungsmethoden standen so unter anderem kunsthistorische, archäologische und quantitative Ansätze im Mittelpunkt des Kursverbundes. Auf diese Weise konnte im Rahmen einer festgelegten Studienstruktur mit geringen Kapazitäten für Methodenausbildung oder Forschendes Lernen letztlich ein umfangreiches Lehrforschungsprojekt integriert werden.

Dennoch blieb die Situation, die Grundlagen der Methodenlehre lediglich in einem mit zwei CP kreditierten Kurs vermitteln zu können, unbefriedigend. Um dies zu optimieren, wurde daher zusätzlich auf die im Folgenden vorgestellten didaktischen Ansätze zurückgegriffen.

4 Mit eng bemessenen Kapazitäten zur Methodenlehre umgehen: Über „Flipped Classroom“ und „Blended Learning“

Ein zweites Anliegen, das die Entwicklung des Kursverbundes beförderte, waren die Erfahrungen mehrerer in der Methodenlehre aktiver Kollegen/-innen in der Vermittlung qualitativer Methoden im Rahmen religionswissenschaftlicher Studiengänge – insbesondere im Undergraduate-Bereich, mit einigen Variationen aber auch in den Master-Studiengängen. Als grundlegendes Problem erschien dabei, dass die Vermittlung etwa sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden in religionswissenschaftlichen Studiengängen häufig einen eng begrenzten Raum einnimmt. Dies ist nachvollziehbar, werden diese Methoden doch meist nicht als Bestandteil der zu vermittelnden Kerninhalte

eines religionswissenschaftlichen Studiums verstanden.⁶ Für ihre Vermittlung bringt dies aber einige Schwierigkeiten mit sich: Stehen nur wenige CP zu ihrer Kreditierung zur Verfügung, so dass Studierende de facto nur ein oder zwei Seminare in diesem Bereich belegen können, fällt die Selektion aus der Fülle der möglichen Inhalte schwer: Inwiefern sollen qualitative, inwiefern quantitative Methoden vermittelt oder eine Balance aus beidem gesucht werden? Wie gründlich müssen methodologische Grundlagenkenntnisse vermittelt werden, um die Methodenausbildung nicht auf tönernen Füßen stehen zu lassen, und inwiefern geht dies auf Kosten der Auseinandersetzung mit konkreten Erhebungs- und Analysemethoden? Welche Bedeutung hat in dem Zusammenhang die Fachgeschichte der Forschungstradition im Vergleich zum *state-of-the-art*-Handbuchwissen? Vor allem aber: Inwiefern soll die Methodenausbildung Studierende tatsächlich darauf vorbereiten, eigene Erhebungen und Auswertungen durchzuführen, und welcher Anteil muss dann der praktischen Einübung eingeräumt werden? All diese Bestandteile haben ihre Berechtigung, können aber nicht in zwei Semesterwochenstunden vermittelt werden. In der Konsequenz kann eine gut begründete Selektion erfolgen, die auf das Profil des Studienganges abgestimmt ist. Weiterhin kann aber auch erwogen werden, wie sich die begrenzten Kapazitäten im Curriculum möglichst effizient nutzen und im Idealfall koordiniert mit anderen Studienbestandteilen Synergieeffekte erzielen lassen.

Die Vertiefung von Methodenkenntnissen wurde bereits durch den gerade beschriebenen Kursverbund inklusive der studentischen Forschungsprojekte befördert. Darüber hinaus erschien es aber auch sinnvoll, den Methodenkurs selbst umzustrukturieren, um die eng bemessene Zeit gewinnbringender nutzen zu können. In den vorangegangenen Methodenkursen war die Präsenzzeit selbst zu einem Gutteil auf die Besprechung von zuvor gelesenen Lehrbuchtexten verwendet worden. Ertragreicher erschien es nun, sowohl auf Blended-Learning-Elemente zurückzugreifen als auch mit dem Konzept des Flipped Classrooms zu arbeiten. Dieser Kursverbund soll im Folgenden vorgestellt und Erfahrungen damit geschildert werden.⁷

4.1 Blended Learning und Flipped Classroom – Konzepte und grundsätzliche Anmerkungen

Viele der Prozesse, die im Rahmen des Forschenden Lernens angestrebt werden, werden durch die Einbindung medialer Unterstützung erleichtert oder überhaupt erst möglich gemacht. Daher bietet sich die Verbindung mit Ansätzen des Blended Learning oder des Flipped Classrooms an. „Blended Learning“ (oder auch „integriertes Lernen“) meint dabei eine gezielte Verbindung von Präsenzveranstaltungen und elektronisch gestütztem Lernen, in der jeweils die Vorteile beider Lernzusammenhänge genutzt und durch ihre Kombination optimale Lernsituationen geschaffen werden sollen. Dies ist in universitärer Lehre in Teilen schon alltäglich, bedenkt man die vielen Möglichkeiten, die Lehr- bzw. Lernplattformen wie Blackboard, Moodle oder StudIP Dozierenden und Studierenden bereits bieten: Neben der Bereitstellung von vorzubereitenden Seminartexten können meist auch Diskussionsforen, Wikis oder kleine Tests online eingerichtet werden. Im Sinne des Blended Learning würden solche und weitere Möglichkeiten zielgerichtet mit den Präsenzveranstaltungen verknüpft, und die dem Medium jeweils eigenen Vorteile genutzt: So könnten kleine Online-Tests das Verständnis der digital bereitgestellten Seminartexte abprüfen, auf dieser Grundlage in der Präsenzsitzung tiefergehende Diskussionen der Texte erfolgen, und die Ergebnisse der Diskussion anschliessend in ein Online-Wiki zum Seminarthema verarbeitet werden.⁸ In grössere Vorlesungen können an passenden Stellen Online-Abstimmungen oder die Möglichkeit zu anonym gestellten Verständnisfragen integriert werden oder zur Nachbereitung jeglicher Kurse Audio- oder Videomaterial bereitgestellt werden.

Eine ähnliche Richtung schlägt das Konzept des Flipped Classrooms ein. Diese Idee des „umgedrehten Unterrichts“ beinhaltet im Kern, dass die übliche Verteilung der Vermittlung von Lerninhalten umgekehrt wird. Anstelle einer Vorlesung oder vorlesungsartigen Interaktion in der Präsenzveranstaltung und der praktischen Anwendung oder Übung in Eigenarbeit der Studierenden gilt hier: Die grundlegenden Lerninhalte werden nicht im Seminar oder der Vorlesung vermittelt, sondern von den Studierenden in der Vorbereitung auf Präsenzsitzungen erarbeitet – häufig unterstützt durch die mit Blick auf das Blended Learning vorgestellten Online-Elemente. Die Präsenzsitzung hingegen wird dann zur Anwendung, gegebenenfalls Einübung des Gelernten genutzt. Dieses Konzept unterscheidet sich damit besonders stark von traditionellen Vorlesungsformaten, doch es weist auch Unterschiede zu verbreiteten Seminardidaktiken auf: Während dort häufig die Seminarvorbereitung aus der Lektüre eines Textes

⁶ Im Stellenwert der Methodenausbildung spiegelt sich häufig ein grundsätzliches Dilemma religionswissenschaftlicher Studiengänge wider: Die Breite der möglichen Forschungsperspektiven, von historisch-philologischen Zugängen bis hin zu gegenwartsbezogener, qualitativer oder quantitativer empirischer Sozialforschung, macht es unmöglich, im Rahmen eines Studiums die ganze Vielfalt des Methodenspektrums zu vermitteln. Im Gesamtkonzept des Studiums ist zudem die Frage, inwiefern neben dem auf religiöse Traditionen und weitere Themen der Religionswissenschaft bezogenes Wissen zunächst Quellsprachen als „handwerkliche“ Kompetenz des Studiums priorisiert werden. Diese Zwickmühle kann Forschendes Lernen mit seinen Synergieeffekten erfahrungsgemäß etwas lindern, grundsätzlich jedoch muss hier auch die Frage nach dem je eigenen Profil des Studienstandortes bzw. -instituts gestellt werden.

⁷ Dieses Konzept wurde von der Autorin gemeinsam mit Dr. Steffen Führung vom Institut für Theologie und Religionswissenschaft der Leibniz Universität Hannover konzipiert und an beiden Universitäten umgesetzt. Auch Mehmet Kalender (Universität Göttingen) und Stefan Schröder (Universität Bayreuth) waren an der Konzeption und Erstellung der Kursunterlagen maßgeblich beteiligt.

⁸ Siehe ausführlicher etwa Mandl & Kopp, 2006.

besteht, der im Seminar dann diskutiert wird, könnte im Sinne des Flipped Classrooms in der Präsenzphase eher „hands-on“ eine grössere Transferleistung erfolgen – etwa, indem eine weiterführende Aufgabe bearbeitet wird, bei der auf den Seminartext zurückgegriffen werden muss oder Texte überhaupt nur einen Teil der Vorbereitung auf ein grösseres Projektvorhaben ausmachen. Dies verändert auch die Rollenverteilung im Vergleich zu einer klassischen Seminar- oder gar Vorlesungssituation: „In this manner, teachers and students are collaborative learners targeting topics [...]. Class time is no longer a relay of information only; class is now an amalgam of discussion, listening and doing.” (Harris, Harris, Reed & Zelihic, 2016, S. 325). Studierende werden dabei also noch deutlich stärker in einer aktiven Rolle gefordert als dies in der durchschnittlichen Seminardiskussion, aus der sich einzelne Studierende häufig auch gut herausziehen können, der Fall ist. Sinnvoll kann dieser Ansatz nebenbei auch angesichts begrenzter zeitlicher Kapazitäten sein, da auf diese Weise die gemeinsame Zeit besonders gewinnbringend genutzt werden soll. Wenn das Konzept erst einmal etabliert ist und die studentische Vorbereitung entsprechend erfolgt, führt die vorherige Befassung mit dem Thema sowie die konkrete Anwendung auf ein Problem zudem dazu, dass Studierende in den Sitzungen verstärkt Fragen und Unklarheiten in Bezug auf die Kursinhalte thematisieren (vgl. ebd., S. 326). In Verbindung mit Blended-Learning-Konzepten erlaubt der Flipped Classroom ausserdem die Vorbereitung zu selbstgewählten Zeiten und in der individuell benötigten Zeit. Im Idealfall bedient das vorzubereitende Material weiterhin unterschiedliche Lerntypen und bietet die Möglichkeit, grundlegende Unklarheiten auch jenseits der Präsenzsitzungen im Austausch mit dem oder der Dozierenden zu thematisieren (vgl. ebd., S. 327). Grundlegende Voraussetzung für das Gelingen dieses Konzeptes ist allerdings, dass die Studierenden sich im Klaren darüber sind, dass sie für ihren Lernprozess selbst verantwortlich sind (vgl. ebd., S. 326), diesbezügliche Erwartungen und Kursanforderungen müssen also zu Beginn eindeutig formuliert werden und die erarbeiteten Inhalte tatsächlich als für den Seminarkontext notwendig erfahren werden. Erhebungen im Anschluss an Flipped-Classroom-Seminare zeigen aber, dass Studierende die Bereitstellung verschiedenen Online-Materials (insbesondere von Screencasts) als Optimierung ihres Lernprozesses erfuhren und die Gelegenheit schätzten, sich die Seminargrundlagen in ihrem eigenen Tempo anzueignen (vgl. Triantafyllou & Timcenko, 2015, S. 718f.). Sie hatten zudem den Eindruck, die Seminarzeit besser nutzen zu können (vgl. ebd., S. 719). Richtig eingesetzt, kann der Flipped Classroom daher zu engagierteren Studierenden und tiefergehenden Seminardiskussionen führen. Es zeigt sich weiterhin, dass Studierende in anschliessenden Tests deutlich besser abschneiden (vgl. Mehring, 2016, S. 3, auch McLaughlin, White, Khanova & Yuriev, 2016, S. 28). Dies deckt sich mit Erhebungen unter Lehrenden, die in Flipped-Classroom-Kursen erhöhtes studentisches Engagement und größeres Verständnis der Kursinhalte verzeichneten und das Kurskonzept insgesamt als Gewinn für alle Beteiligten einstufen (vgl. Mehring, 2016, S. 3f., auch McLaughlin et al., 2016, S. 27).

Insgesamt ist natürlich zu beachten, dass weder Blended-Learning- noch Flipped-Classroom-Ansätze pädagogische Allheilmittel sind, sondern immer Teil eines didaktischen Gesamtkonzeptes sein sollten. Entscheidend für die Umsetzung und ihren Erfolg ist das konkrete Zusammenspiel von Studierenden und Lehrenden, von Inhalten, Themen und dem akademischen Kontext (etwa der Verortung des Kurses in der Modulstruktur, den Lernzielen und der Gesamtausrichtung des Studiengangs, vgl. McLaughlin et al., 2016, S. 34). Einen möglichen Anwendungsfall im Rahmen der religionswissenschaftlichen Methodenlehre zeigt das folgende Kapitel.

4.2 Methodenlernen mit Blended Learning und Flipped Classroom – ein Beispiel

Mit einer Umstrukturierung gemäss den vorgestellten didaktischen Ansätzen sollte die eng bemessene Präsenzzeit des Kurses zur Einführung in Forschungsmethoden besser genutzt werden. Dafür wurde die Erarbeitung lehrbuchartiger Inhalte zur Entstehung und Durchführung qualitativer Forschungsmethoden weitgehend in die Vorbereitungszeit ausgelagert, die Präsenzsitzung hingegen der konkreten Arbeit an eigenem Material gewidmet. Um eine optimale und umfassende Vorbereitung zu gewährleisten, wurde ein umfangreicher Online-Kurs erstellt, der insgesamt fünf Module enthielt. Diese orientierten sich an Schritten des Forschungsprozesses und enthielten jeweils Vorlesungsaufzeichnungen, Textgrundlagen und Beispielvideos: Als Einführung in und Überblick zum jeweiligen Thema dienten Vorlesungen, die als Video aufgezeichnet und online zur Verfügung gestellt wurden. Mit wissenschaftlichen Aufsätzen oder Lehrbuchkapiteln als Textgrundlage sollten bestimmte Themen noch einmal besonders beleuchtet werden. Als „Beispielvideos“ dienten kurze, selbst konzipierte Videoclips, in denen bestimmte Problemlagen und Fallstricke qualitativer Methoden noch einmal illustriert wurden – etwa gelungene und misslungene Interviewsituationen oder Schwierigkeiten bei der Auswertung des Datenmaterials.⁹ Jedes Modul enthielt eines oder mehrere der Vorlesungsvideos und Textgrundlagen sowie verschiedene Beispielvideos und endete dann mit einer kleinen eigenen Arbeitsaufgabe für die Studierenden.¹⁰ Diese forderte dazu auf, das Gehörte und Gelesene praktisch anzuwenden, etwa durch die Entwicklung einer Forschungsfragestellung, das Abfassen eines Exposés oder die

9 Die Vorlesungen ebenso wie die Beispielvideos wurden selbst verfasst und mit Unterstützung des Multimediassupports der Universität professionell aufgezeichnet.

10 Des Weiteren wurde online ein Glossar der verwendeten Fachbegriffe bereitgestellt sowie ein Online-Diskussionsforum eingerichtet.

Durchführung eines Interviews oder einer Feldbeobachtung. Da für diese individuelle Aufgabe sowie das Methodenseminar und das anschließende Lehrforschungsprojekt insgesamt die Vorbereitung durch die Textlektüre und das Ansehen der Vorlesungsvideos essentiell waren, wurde diese Vorbereitung direkt im Rahmen des Onlinekurses durch kleine Multiple-Choice-Tests abgeprüft.¹¹ Die Struktur des Online-Kurses im Falle des skizzierten Methodenkurses zu qualitativen Methoden gestaltete sich also wie folgt (Abb. 2):



Abbildung 2 – Aufbau der Online-Elemente des Methodenkurses

¹¹ Diese konnten beliebig oft wiederholt werden, weil sie keinen zu starken Prüfungscharakter in die kontinuierliche Kursarbeit einbringen sollten. Sie mussten aber bis zu einem bestimmten Zeitpunkt bestanden werden, um weiter voranschreiten zu können.

Wie sich diese Module konkret gestalteten, soll am Beispiel des dritten Moduls kurz ausgeführt werden: Dieses Modul sollte eine Einführung in Erhebungsmethoden qualitativer Forschung bieten. Dazu sahen die Studierenden zunächst die etwa 45-minütige Aufzeichnung einer Vorlesung zum Thema „Beobachtungen“. Die Aufzeichnung war dabei in eine Präsentation eingebettet, die es ihnen ermöglichte, einzelne Themen gezielt erneut anzuwählen oder zu einem Abschnittsbeginn zurückzuspringen. Wie im Falle einer tatsächlich besuchten Vorlesung wurde ihnen der Rat gegeben, eigene Notizen zu dieser Vorlesung anzufertigen, denn dem Vorlesungsvideo folgte ein Online-Test (etwa zehn offene oder Multiple-Choice-Fragen), der überprüfte, ob das Video auch aufmerksam angesehen wurde und die Inhalte erinnert wurden. Dem folgte ein Text, der sich vertiefend mit dem Verhältnis von Nähe und Distanz in der Feldforschung befasste. Auch dessen Lektüre wurde durch einen kleinen Online-Test überprüft. Weiterhin zeigte ein Beispielvideo zwei kurze Ausschnitte aus den Filmen „Das Fest des Huhns“ (Mockumentary über ethnografische Forschung, Österreich 1992) und „Kitchen Stories“ (Komödie über Marktforschung in den 50er Jahre, Norwegen/Schweden 2003), in denen unterschiedliche Beobachtungssituationen dargestellt wurden. Der anschließende Online-Test thematisierte die Fehler und Ungeschicklichkeiten in den dargestellten Beobachtungsszenen.

Der zweite Teil des dritten Moduls befasste sich mit Aspekten der Interviewforschung. Auch hier führte ein Vorlesungsvideo zunächst ins Thema ein und stellte u.a. unterschiedliche Interviewformen vor, bevor ein Text die Aspekte des Fremdverstehens und der Frageformulierung in der Interviewsituation vertiefte. Das Verständnis beider Materialien wurde erneut durch kleine Online-Fragebogen überprüft. Zwei selbst verfasste, von Studierenden dargestellte und durch das Medienzentrum der Universität aufgezeichnete Beispielvideos thematisierten anschliessend gelungene und misslungene Beispiele von Interviewanbahnung und -führung.

Das gesamte Modul schloss schliesslich mit einer offenen Aufgabe: Auf der Grundlage des Gelesenen und Gehörten wurden die Studierenden aufgefordert, die Forschungsskizze zu ergänzen, die sie im Rahmen der offenen Aufgaben der vorangegangenen Module bereits angelegt hatten. Der Beschreibung der selbstgewählten Fragestellung und des Forschungsfeldes sollten nun Überlegungen zu passenden Erhebungsverfahren folgen. Je nach gewähltem Verfahren sollten diese Ausführungen auch entweder Konkretisierungen zur durchzuführenden Beobachtung (etwa: soll diese teilnehmend oder nicht-teilnehmend durchgeführt werden, offen oder verdeckt, auf welche Aspekte soll besonders geachtet werden) oder einen Interviewleitfaden oder Erzählstimulus beinhalten.

In den von den Studierenden individuell zu erledigenden offenen Arbeitsaufgaben sollte also das gesammelte Wissen der übrigen Vorbereitung einfließen und sich durch die praktische Übung verfestigen. An jedes Modul schlossen sich dann Präsenzsitzungen an, die sich ganz vorrangig der Arbeit an diesen offenen Übungen widmeten. Um diese Übungen angemessen intensiv mit den Studierenden besprechen zu können, wurde für die Besprechung mancher Aufgaben keine Plenumsitzung abgehalten, sondern Kleingruppen von etwa vier Teilnehmenden gebildet, die sich regelmässig mit der/dem Dozierenden trafen. Auf diese Weise konnten die eigenen Forschungsfragestellungen, Projektexposees, Beobachtungsprotokolle u.ä. eingehend diskutiert und an eigenen wie auch den Beispielen der Kommilitonen/-innen gelernt werden. Die gesamte Kursstruktur des Blended-Learning-Kurses, online wie in Präsenz, gestaltete sich also wie folgt (Abb. 3):

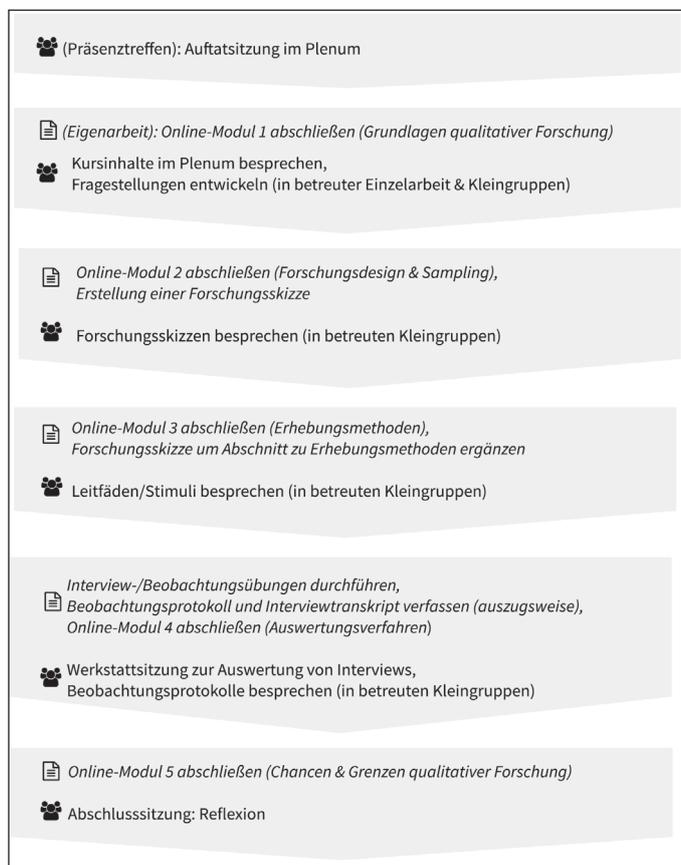


Abbildung 3 – Aufbau des Methodenkurses insgesamt (Eigenarbeit und Präsenztreffen)

Auf diese Weise sollte der Methodenkurs die Studierenden auch im Rahmen der überschaubaren Zeit und Kreditierung möglichst gut auf die praktische Arbeit im sich anschließenden Lehrforschungsprojekt vorbereiten. In der Praxis erwachsenden Schwierigkeiten und Lösungsvorschlägen widmet sich das folgende Kapitel.

5 Erfahrungen mit dem „Kursverbund Methodenlernen“ und den zugehörigen didaktischen Konzepten – Reflexion

Zu Beginn dieses Aufsatzes wurden mögliche strukturelle Hindernisse bei der Umsetzung Forschenden Lernens (wie etwa bestehende Studienordnungen) thematisiert und bereits in der Vorstellung der Kurskonzeptionen Umgangsweisen damit vorgeschlagen. Plant man den Einsatz der vorgestellten didaktischen Ansätze, können aber auch praktische Erfahrungen aus der Durchführung solcher Kursverbünde hilfreich sein. Diese sollen daher abschliessend thematisiert werden, zunächst mit Blick auf die Blended-Learning- und Flipped-Classroom-Elemente, die im Methodenkurs eingesetzt wurden: Aus Dozierendensicht liegt ein gewichtiger Nachteil bei der Erstellung eines solchen Online-Kurses in dem hohen Aufwand, der im Zuge der Umstellung anfällt. Da der Kurs zuvor nicht als Vorlesung gehalten wurde, mussten Vorlesungsskripte erstellt werden, bevor die Vorlesungsvideos aufgezeichnet werden konnten. Um verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen, wurde zudem eine aufwändige technische Lösung gewählt, die in die Vorlesungsvideos eine Präsentation integrierte und es ermöglichte, einzelne Abschnitte in Vorlesung und Präsentation gezielt anzusteuern. Auch die Erstellung der genannten Multiple-Choice-Tests und Beispielvideos war arbeitsintensiv. Dabei waren die letzteren für den Kurs sicherlich nicht essentiell, boten aber einen zusätzlichen, teilweise humorvollen Zugang zu den Kursinhalten. Zudem wurden alle Kursinhalte nach den ersten Einsätzen im Laufe der ersten Semester kritisch überprüft und optimiert. Ein solcher Aufwand will erst einmal bewältigt werden und lohnt daher wohl vornehmlich für häufiger oder regelmäßig durchzuführende Kurse. Im vorliegenden Fall gelang die Umsetzung auch aufgrund universitärer Fördermittel, die es erlaubten, wissenschaftliche Hilfskräfte und universitäre Medienstellen in die Arbeit einzubinden. Abhängig von der institutionellen Ausstattung eines Lehrstuhls oder Instituts kann die Arbeit möglicherweise auch als Gemeinschaftsaufgabe verstanden und entsprechend aufgeteilt werden.

Nichtsdestotrotz ist mit einer Seminarumstellung immer Mehraufwand verbunden, doch im Falle des vorgestellten Beispiels zahlte sich diese Umstellung aus: Die gemeinsame Präsenzzeit konnte im vorliegenden Beispiel tatsächlich gewinnbringender genutzt werden, indem dort am Beispiel bzw. an den jeweiligen studentischen Transferleistungen gleichzeitig auch die Seminarinhalte diskutiert werden konnten. Durch die offenen Arbeitsaufgaben am Ende jedes Moduls machten sich die Studierenden notwendigerweise viel weitergehende und gründlichere Gedanken zu den vorzubereitenden Inhalten als bei einer einfachen Textlektüre. Die Studierenden aus den betreffenden Kursen konnten so deutlich mehr Grundlagenwissen über qualitative Forschung, aber auch bereits Handlungskompetenzen in diesem Bereich mitnehmen. Zudem konnte die Seminarvorbereitung nach eigenem Tempo und in selbstgewählten Zeiträumen erfolgen, ein Umstand, der insbesondere von den besonders ausgelasteten, arbeitenden oder familiär gebundenen Studierenden sehr geschätzt wurde. Mit einer grösseren Vielfalt des Vorbereitungsmaterials konnten zuletzt verschiedene Lerntypen angesprochen werden.

Mit Blick auf den Gesamtansatz des Forschenden Lernens stellten die meisten Studierenden einen deutlich erhöhten Arbeitsaufwand im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes fest, zu dem viele eine ambivalente Haltung einnahmen: Sie hätten das Forschungsprojekt in dieser Hinsicht vollkommen unterschätzt, gleichzeitig sei der Erkenntnis- und Kompetenzgewinn in allen beteiligten Seminaren aber auch deutlich über jenen im Rahmen klassischer Seminare hinausgegangen. Mit erhöhtem Aufwand, so ihr Eindruck, ging mithin ungleich grösserer Ertrag einher – sowohl die religionswissenschaftlichen und methodenbezogenen Inhalte als auch die weiterführenden, fachfernen oder berufsbezogenen Kompetenzen (etwa Reflexions- und Transferleistungen zwischen Theorie und eigener Empirie oder die studentische Selbstorganisation) betreffend. Gerade die engagierteren Studierenden nahmen den erhöhten Arbeitsaufwand daher gern in Kauf. Dennoch ist selbstverständlich grundsätzlich auf eine angemessene Kreditierung zu achten: In unserem Fall war das Lehrforschungsprojekt mit sechs CP und entsprechend einem guten Monat Vollzeitarbeit kreditiert – sich dies zu vergegenwärtigen hilft bei der Planung der konkreten Arbeitsanforderungen (etwa mit Blick auf die Zahl der zu führenden, transkribierenden und auszuwertenden Interviews¹²).

12 Für ungeübte Transkribierende kann meiner Erfahrung nach je nach Detailliertheit der Transkription und dem Vorhandensein von Transkriptionsprogrammen etwa der Faktor 1:7 bis 1:10 im Zeitaufwand angesetzt werden. Für die Transkription eines einstündigen Interviews wird dann allein mindestens ein voller Arbeitstag benötigt. Der Zeitaufwand der Auswertung variiert stark je nach angewandtem Verfahren, so dass hier noch weniger pauschale Aussagen getroffen werden können. Jedoch scheint es nicht abwegig, für das Führen, Transkribieren, Analysieren sowie die knappe Verschriftlichung der Analyseergebnisse eines Interviews von etwa zwei Stunden eine gute Arbeitswoche zu veranschlagen. Davon ausgehend ist es wohl noch schwieriger, eine Gesamtzahl an Interviews zu benennen, da diese erfahrungsgemäß auch unabhängig von ihrer Länge sehr unterschiedlich reichhaltig sein können. Zudem müssen die Anforderungen des Forschungsberichtes berücksichtigt werden – ist dieser vor allem eine Vorstellung des Vorhabens und Darlegung der empirischen Ergebnisse, oder enthält er auch Kapitel zu Forschungsstand oder zugrundeliegender Theorie? In ersterem Fall ließe sich bei einem einmonatigen Forschungsprojekt möglicherweise mit sechs bis acht zu verwendenden Interviewstunden arbeiten, in letzterem Fall mit noch begrenzterem Datenmaterial.

Aus Dozierendensicht überraschten allerdings in dieser Hinsicht auch die geringen Ausgangskompetenzen der Studierenden: Zeitmanagement und Arbeitsorganisation sowohl der einzelnen Studierenden als auch der zum Teil gebildeten studentischen Kleingruppen fielen den Studierenden erstaunlich schwer und stellten letztlich den grössten Auslöser für Frustration oder Konflikt dar. Offenbar werden diese Kompetenzen weder selbstverständlich aus der Schule mit ins Studium gebracht noch im Rahmen klassischer Seminare tatsächlich vermittelt. Da diese Kompetenzen aber erfahrungsgemäss nicht nur für die anschliessende Bewährung in universitärer Weiterqualifikation oder ausserakademischer Arbeitswelt wesentlich sind, sondern auch schon für den fachbezogenen Studienerfolg, erscheint es umso lohnenswerter, sie einzuüben. Um Frustrationserfahrungen zu mindern, erschien es uns bei der wiederholten Konzeption von Lehrforschungsprojekten allerdings sinnvoll, diesen Aspekt erstens explizit immer wieder zu thematisieren, zweitens auch unsere Erwartungen anzupassen und einige organisatorische Dinge (etwa Zeitplanung, Aufgabenverteilung) nicht ausschliesslich den Studierenden zur Verabredung zu überlassen.

Im Falle des beispielhaft vorgestellten Kursverbundes ist im Sinne des Forschenden Lernens zudem suboptimal, dass dieser aufgrund der bestehenden Modulstruktur erst vergleichsweise spät im Studienverlauf belegt werden konnte. Angesichts der positiven Effekte, die grundsätzlich für dieses Konzept sprechen, erscheint es vielmehr naheliegend, solcherlei Projekte bereits in der Studieneingangsphase zu verankern, sofern das curricular möglich erscheint. Mindestens aber kleinere Aufgaben¹³, die über die Rezeption von Vorlesungsskripten und Seminartexten und deren Diskussion hinausgehen und die Studierenden zu eigenem Erfahren und Verarbeiten anregen, erscheinen als Bestandteil auch von Einführungsveranstaltungen und Grundlagenseminare möglich und gewinnbringend.

Insgesamt scheinen das Konzept des Forschenden Lernens und verwandte Ansätze durch ihre Synergieeffekte in der Vermittlung von religionswissenschaftlichen Inhalten und Kompetenzen zumindest in Teilen das Problem zu mindern, im Rahmen eines religionswissenschaftlichen Studiums eine das Curriculum überfordernde Bandbreite an Inhalten und Methoden vermitteln zu wollen. Sofern man also die zu Beginn dieser Ausführungen genannten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen als Lernziele eines religionswissenschaftlichen Studiums anerkennt, können diese didaktischen Ansätze ein hilfreiches Instrument in der Studiengangs- und Seminarplanung sein.



Zur Autorin

Anna Neumaier ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Identität angesichts religiöser Pluralität. Eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung der Bedingungen und Folgen interreligiöser Kommunikation“ am Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik der Universität Bremen.
neumaier@uni-bremen.de

Literatur

Bundesassistentenkonferenz, Hochschuldidaktischer Ausschuss (2009). *Forschendes Lernen □ Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik* (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, 5, Neuauf. nach der 2. Aufl. 1970). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.

Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft (2011). *Empfehlungen für die Konzeption religionswissenschaftlicher Studiengänge an deutschen Universitäten*. Am 10.1.2017 bezogen von https://www.dvrw.uni-hannover.de/fileadmin/dvrw/pdf/300112_Rahmenordnung.pdf

Harris, B. F., Harris, J., Reed, L. & Zelihic, M. (2016). Flipped Classroom. Another Tool for Your Pedagogy Tool Box. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 43, 325–333.

¹³ Mit Blick auf die eingangs geschilderte Episode zum Sektenbegriff könnte dies beispielsweise das Sammeln und Kategorisieren von Primärquellen sein, in denen der Sektenbegriff verwendet wird oder das Analysieren von Bildern, die sich in diesem Zusammenhang finden.

- Hofhues, S. & Mallwitz, M. (2016). Forschendes Lernen „zu Ende“ denken. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 247–262). Wiesbaden: Springer.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.
- Humboldt, W. v. (1964). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In E. Anrich (Hg.), *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus* (S. 375–386). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kergel, D. (2016). Glücklich forschend Lernen. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum forschenden Lernen. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 179–211). Wiesbaden: Springer.
- Laack, I. (2014). Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums. Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 22, H2, 375–401.
- Mandl, H. & Kopp, B. (2006). *Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven* (Forschungsbericht Nr. 182). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- McLaughlin, J. E., White, P. J., Khanova, J. & Yuriev, E. (2016). Flipped Classroom Implementation. A Case Report of Two Higher Education Institutions in the United States and Australia. *Computers in the Schools*, 33, H1, 24–37.
- Mehring, J. (2016). Present Research on the Flipped Classroom and Potential Tools for the EFL Classroom. *Computers in the Schools*, 33, H1, 1–10.
- Nagel, A.-K. (2011). Zu den (In-)Kompetenzen von Religionswissenschaftlern. In P. Diemling & J. Westermann (Hg.), *„Und was machst Du später damit?“ Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler und Absolventen anderer Kleiner Fächer* (S. 39-52). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Neumaier, A. & Nagel, A.-K. (2013). Lehrforschung als didaktisches Konzept in der Religionswissenschaft. In A.-K. Nagel & A. Neumaier (Hg.), *Endzeit jetzt! Lehrforschung zur modernen Eschatologie* (S. 163–194). Marburg: Diagonal.
- Ruhr Universität Bochum (02.11.2017). Universitätsprogramme. Universitätsprogramm Forschendes Lernen. Am 14.12.2017 bezogen von: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/universitaetsprogramme/forschendes-lernen.html>.
- Ruhr Universität Bochum (2017). Zukunftskonzept Lehre. Am 14.12.2017 bezogen von: www.ruhr-uni-bochum.de/studium/pdf/zukunftskonzept_lehre.pdf.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 53-68). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.
- Triantafyllou, E. & Timcenko, O. (2015). Out of Classroom Instruction in the Flipped Classroom: The Tough Task of Engaging the Students. In P. Zaphiris & A. Ioannou (Hg.), *Learning and Collaboration Technologies* (Second International Conference, LCT 2015, Proceedings (S. 714–723). Heidelberg et al.: Springer International Publishing.
- Weiß, S. & Radermacher, M. (2015). Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft. Von den Zielen zu den Methoden. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 23, H2, 371–397.
- Wolf, K. D. (2016). Forschendes Lehren mit digitalen Medien. Wie forschendes Lernen durch Teilhabe und mediale Unterstützung gelingen kann. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 263–272). Wiesbaden: Springer.

Die semiotische Filmanalyse als didaktisches Werkzeug für die Religionswissenschaft

Dimitry Okropiridze

Das ‚Religionswissenschaftliche Filmseminar‘ thematisiert die vielfältige Performanz von Religion(en) und untersucht diese über das audiovisuelle Medium ‚Film‘ unter Zuhilfenahme kulturtheoretischer Werkzeuge. Das Herzstück des Filmseminars liegt in der Verbindung von theoretischer Fundierung, didaktischer Vermittlung und den Charakteristika von Filmtexten. Diese Einflussgrößen liefern ein effektives Werkzeug zum eigenständigen Lernen mit einem dreifachen Mehrwert: Erstens werden intradisziplinär religionswissenschaftliche Inhalte über ihre Thematisierung im Filmtext angeeignet. Zweitens entsteht aufgrund der vielschichtigen Diskurse und der Teilnahme von Studierenden aus benachbarten Fächern ein interdisziplinärer Lernraum. Drittens liefert die semiotische Theorie eine transdisziplinäre Perspektive auf soziokulturelle Phänomene. Die Übertragung des theoretischen Fundaments, der didaktischen Eckpfeiler und des Mediums ‚Film‘ in andere Lehr-Kontexte wird kritisch diskutiert.

Résumé

Le « séminaire de films en sciences des religions » traite – au moyen des outils des sciences sociales et culturelles – de la performance multiple et variée des/de la religion(s) à travers le médium cinématographique. Le cœur du séminaire réside dans la relation entre un fondement théorique, une médiation didactique et la reconnaissance des traits caractéristiques des « textes » du film. La mise en liens de ces trois éléments fournit en effet un outil efficace à l'apprentissage autonome, avec un triple bénéfice : premièrement, des contenus intradisciplinaires de science des religions sont assignés au(x) texte(s) du film par le biais de leur thématization ; deuxièmement, un espace d'apprentissage interdisciplinaire émerge grâce à la multiplicité des discours et à la participation d'étudiant·e·s de disciplines voisines ; enfin, la théorie sémiotique offre une perspective transdisciplinaire sur divers phénomènes socio-culturels. La transposition du fondement théorique, de la pierre angulaire didactique et du médium « film » dans d'autres contextes d'apprentissage est également abordée de manière critique.

Summary

The 'Film Seminar of Comparative Religion' deals with the manifold performance of religion(s). Throughout this seminar, the representation of religion within the filmic medium with its audiovisual characteristics is analyzed with tools from Cultural Studies through an amalgam of theoretical foundation, didactic mediation, and the specifics of film-texts. The instrumental variables offered in this seminar provide an efficient toolset for self-regulated learning with a threefold benefit: First, the intradisciplinary contents of Comparative Religion are taught through their analysis within the film-text; Second, as a consequence of multilayered discourses and the participation from neighboring disciplines, an interdisciplinary learning space emerges; Third, semiotic theory introduces a transdisciplinary perspective on socio-cultural phenomena. The transference of the theoretical foundation, the didactic principles, and the filmic medium itself in relation to other educational contexts is discussed critically.

1 Einleitung

Im Fokus dieses Beitrags zur didaktischen Praxis in der Religionswissenschaft steht das ‚Religionswissenschaftliche Filmseminar‘ an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Das Filmseminar bietet Studierenden seit mehreren Jahren die Möglichkeit, sich mit der Performanz von Religion(en) im audiovisuellen Medium des Films auseinanderzusetzen. Dabei werden Diskurse untersucht, die im weitesten Sinne mit dem religionswissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand ‚Religion‘ zusammenhängen. Das zentrale Merkmal des Filmseminars liegt in seinem methodologischen Konzept; dessen didaktische Umsetzung im hier dargestellten Lehrformat ermöglicht den Studierenden einen weitreichenden Lernzuwachs auf theoretischer und inhaltlicher Ebene und soll im Folgenden expliziert werden.

Der Beitrag orientiert sich an der Leitfrage, wie Studierenden der Religionswissenschaft vom ersten Semester an ein effektives und flexibles wissenschaftliches Werkzeug zum eigenständigen Lernen vermittelt werden kann. Dieser thematische Fokus knüpft an Isabel Laacks Impulspapier zu möglichen Lernzielen des religionswissenschaftlichen Studiums an (Laack, 2014) und formuliert für das Filmseminar das dreifache Lernziel einer intra-, inter- und transdisziplinären Fachkompetenz. In der hier gewählten Terminologie bezieht sich *Intradisziplinarität* auf das akademische Fach Religionswissenschaft, das sich je nach Standort und Verständnis in verschiedene Bereiche (z. B. Religionsgeschichte, Theorie und Methoden etc.) und/oder Subdisziplinen (z. B. Religionsethnologie, Religionspsychologie etc.) aufteilt (Hock, 2014). *Interdisziplinarität* meint den Austausch mit benachbarten kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie Ethnologie, Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie und verschiedenen Regionalwissenschaften, wobei die jeweilige Fachidentität auch im zwischenfachlichen Dialog gewahrt bleibt. *Transdisziplinarität* impliziert schliesslich das aktive Überschreiten von Fächergrenzen: Unter Zuhilfenahme der Semiotik, die in diesem Aufsatz paradigmatisch beschrieben wird, entsteht ein metaperspektivischer Blick auf die untersuchten Gegenstände. So wird eine Perspektive eingenommen, die ihren Ursprung keiner bestimmten Einzeldisziplin verdankt, zahlreiche Disziplinen einschliesst und an entscheidenden Stellen auch über deren Limitierungen hinausgeht.¹

Der Argumentationsgang wird von drei Hypothesen gestützt, die erst am Ende des Aufsatzes diskutiert werden; im Verlauf des folgenden Textes werden sie jedoch mehrfach belegt und parallel zum Argumentationsgang entwickelt: Die *Intra-Hypothese* legt nahe, dass das didaktische Format des Filmseminars innerhalb relativ kurzer Zeit ein signifikant hohes Vermittlungsniveau religionswissenschaftlicher Kompetenzen erlaubt. Die *Inter-Hypothese* zeigt, wie das Filmseminar als Schaltstelle im kulturwissenschaftlichen Curriculum die Möglichkeit zum Dialog mit benachbarten Fächern eröffnet und zur Horizonterweiterung der Studierenden (und des Dozenten) beiträgt. Die *Trans-Hypothese* schliesslich impliziert, dass die Implementierung von Theorie, Didaktik und Material aus dem Filmseminar in anderen Lehrformaten einen wertvollen Beitrag für universitäres Lernen und Forschen zu leisten vermag.

Auf den kommenden Seiten wird das Lehrkonzept in Verbindung mit einigen filmischen Fallbeispielen und dem Lernprozess der teilnehmenden Studierenden präzise ausbuchstabiert; dahinter steht die Hoffnung, dass sich in Zukunft neben dem explorativen Einzelfall des Heidelberger Filmseminars eine fruchtbare Komparatistik über andere Standorte und ähnliche Projekte ergeben kann. Die methodologischen Überlegungen, die dem Seminar zugrunde liegen, fassen erstens auf der mehrjährigen Erprobung verschiedener inhaltlicher Schwerpunkte und didaktischer Gerüste im Unterricht. Sie sind zweitens angeleitet durch Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie, insbesondere der motivationalen und kognitiven Aspekte der Lehr- und Lernpraxis (Schuster, 2017), die am Filmseminar punktuell exemplifiziert werden. Drittens liegt der Wahl eines semiotischen Theoriegebäudes die wissenschaftstheoretisch begründete Überzeugung zugrunde, dass ein zeichentheoretisches Konzept einen geeigneten Beschreibungs- und Deutungsansatz für soziokulturelle Dynamiken zu bieten vermag (Posner, 2014). Auf eine dezidierte Diskussion des hochschuldidaktischen Diskurses in der Religionswissenschaft oder eine weitgehende Rezeption des entsprechenden Vokabulars wird hier zugunsten einer dichten Beschreibung des Filmseminars verzichtet. Dazu sei angemerkt, dass eine gewisse Asymmetrie zwischen hohem theoretischem Anspruch und der nicht immer gelingenden Umsetzung der Realität des Filmseminars entspricht und hier nicht verschwiegen werden soll.

Zunächst erfolgt eine Kontextualisierung des Filmseminars als fester Bestandteil der Heidelberger Religionswissenschaft in Form einer Skizze von Geschichte und Kontext der Lehrveranstaltung (2.1). Diese wird ergänzt von didaktischen Erwägungen, die das Filmseminar strukturieren (2.2). Darauf folgt eine exemplarische Darstellung des Semesterverlaufs, der mit den ersten beiden Theoriesitzungen startet. Im Prozess der Beschreibung wird das theoretische Fundament vorgestellt, das sich aus der Semiotik und verwandten philosophischen Bausteinen zusammensetzt; dabei soll gezeigt werden, wie anhand der semiotischen Perspektive die flexible Analyse, Einordnung und wissenschaftliche Bewertung kultureller Formationen geleistet werden kann, wie sie (auch) im Medium ‚Film‘ in Form religiöser Diskurse zur Sprache kommen (3.1). Es folgt eine Charakterisierung der weiterlaufenden praktischen Sitzungen; hier steht der Ablauf des Filmseminars sowohl innerhalb der einzelnen Unterrichtsstunde als auch

¹ In diesem, die Fächergrenzen überschreitenden Sinne unterscheidet sich Transdisziplinarität grundlegend von Interdisziplinarität.

über das gesamte Semester im Fokus. Es soll gezeigt werden, wie anhand gezielter Lehr- und Lernstrategien Theorie und Praxis beständig im Dialog bleiben und von Filmanalyse zu Filmanalyse neue Erkenntnisse erbringen (3.2), die zum Ende des Semesters zusammenfassend diskutiert werden (3.3). Den Abschluss bildet eine ebenso theoriegeleitete wie erfahrungsbasierte Betrachtung des intra-, inter- und transdisziplinären Potentials des Filmseminars (4.1) sowie der Perspektiven und Grenzen einer weitreichenden Implementierung im heterogenen Curriculum der Religionswissenschaft (4.2).

2 Das Filmseminar im Rahmen der Heidelberger Religionswissenschaft

2.1 Entstehungskontext

Der erste Entwurf des ‚Religionswissenschaftlichen Filmseminars‘ entstand im Sommersemester 2009 als studentisches Projekt in Form eines wöchentlichen Filmabends für Studierende der Religionswissenschaft. Der zunächst einfache strukturelle Aufbau beinhaltete die kurze Anmoderation eines Spiel- oder Dokumentarfilms mit religionswissenschaftlich relevanter Thematik sowie eine offene Diskussion im Anschluss an den Film. Auch wenn persönliche Interessen und Meinungen der Studierenden das Format in der Anfangsphase prägten, war schon zu diesem frühen Zeitpunkt ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse am filmischen Medium und den darin behandelten Diskursen als treibende Kraft sichtbar. Bereits im Wintersemester 2009/10 entwickelte sich aus dem ‚Religionswissenschaftlichen Filmabend‘ das ‚Religionswissenschaftliche Filmtutorium‘, das über die kommenden Semester von zwei vorgeschrittenen Studierenden organisiert und geleitet wurde; ab diesem Zeitpunkt setzten sich die Tutoren für jedes Semester einen thematischen Schwerpunkt aus dem Interessenspektrum der Religionswissenschaft im Allgemeinen und dem Heidelberger Institut im Besonderen (Prohl et al. 2017).

Die Themen umfassten unter anderem *Religion und Gewalt*, *Religion und Gender*, *Religion und Kritik* sowie *Religion und Orientalismus* und überschritten sich in der Regel fruchtbar miteinander in Proseminaren und Vorlesungen aus dem jeweiligen Lehrangebot.²

Beispielsweise liessen sich innerhalb des Filmtutoriums aufkommende Fragestellungen aus Proseminaren zur rezenten Geschichte des Islam, des Kolonialismus in Südasien, des amerikanischen evangelikalen Christentums und von Gender-Konstruktionen in den Weltreligionen bearbeiten, die dann über die Studierenden als Diskussionsbeiträge wieder in die Ursprungsseminare übertragen wurden.

Die Recherche nach passenden Spiel- und Dokumentarfilmen fand in Zusammenarbeit mit den teilnehmenden Studierenden statt und führte zu einer weitgefächerten Auswahl bekannter und weniger bekannter Filmwerke, die nach und nach ihren Platz in der Institutsbibliothek fanden. Im Hörsaal begannen die Tutoren nun auch filmanalytische und kulturtheoretische Vorüberlegungen zur Sprache zu bringen, die Diskussion nach didaktischen Gesichtspunkten zu moderieren und einzelne Sitzungen reflektierend zu verbinden. Diese schrittweise Professionalisierung des Formats wurde auch durch zahlreiche Dozierende der Religionswissenschaft und benachbarter Fächer vorangebracht; sie präsentierten in regelmässigen Abständen Filme aus dem eigenen Forschungskontext im Tutorium und stellten sich als Expertinnen und Experten für spezifische Themen den Fragen der Studierenden. Das Filmtutorium entwickelte sich bald zur Anlaufstelle für Akteure aller akademischen Stufen, die an einem einzigartigen gemeinsamen Lernraum partizipierten, der sich als Knotenpunkt im Curriculum etablierte. Nach einigen Semestern des didaktischen und inhaltlichen Experimentierens erfolgte die Implementierung als offizielle Lehrveranstaltung, die fortan von einem Dozierenden geleitet wurde. Ab dem Wintersemester 2015/16 setzte sich die auch in diesem Aufsatz verwendete Bezeichnung ‚Filmseminar‘ durch.

2.2 Didaktisches Konzept

Das didaktische Konzept des Filmseminars steht auf den drei gleichgewichteten Säulen von vermittelter Theorie (transdisziplinär), Vermittlungspraxis (interdisziplinär) und konkreter Anwendung (vorwiegend intradisziplinär). Es geht also erstens darum, mit der Semiotik ein wissenschaftliches Instrumentarium zu illustrieren, das als (relativ) fachunabhängige ‚Werkzeugkiste‘ fungieren kann.³

Zweitens trägt der Prozess der Vermittlung aufgrund seiner Nutzung verschiedener medien- und kulturwissenschaftlicher Zugänge sowie der direkten Einbeziehung der religionswissenschaftlichen Nachbardisziplinen entscheidend zum Blick über den eigenen Tellerrand bei. Drittens bietet die Auseinandersetzung mit dem Medium eine grosse Materialfülle religionswissenschaftlich relevanter Themen. Das Bestreben, Theorie, Vermittlungspraxis und konkrete Anwendung gleichwertig zu balancieren entspricht dem Versuch, Intra-, Inter- und Transdisziplinarität im eingangs

² Weitere behandelte Schwerpunkte umfassen Religion(en) und Utopien/Dystopien, Religion(en) und Transhumanismus, Religion(en) und Materialität, Religion(en) und die Postmoderne, Religion(en) und Embodiment sowie Religion(en) und das Ver-rückte.

³ ‚Relativ‘ deshalb, weil auch die Semiotik je nach Spielart Bezüge zu ‚Disziplinen‘ wie zur Linguistik oder zur mathematischen Logik aufweist.

beschriebenen Sinn zu gewährleisten.

Zu Beginn jedes Semesters steht die Theorievermittlung, die in zwei Sitzungen das gesamte analytische Werkzeug vorstellt, dessen sich die Studierenden über das Semester bedienen sollen. Kern des Theoriefundaments ist eine (durch die Semiotik dargestellte) diskurstheoretische Sicht auf alle für die Religionswissenschaft relevanten Gegenstände (z. B. ‚Religion‘, ‚Spiritualität‘ oder ‚Atheismus‘). Diese Gegenstände werden der Diskurstheorie zufolge durch sozial vermittelte Aushandlungsprozesse konstruiert, die das Filmseminar präzise zu erfassen sucht.

Die kondensierte Vermittlung von semiotischer Diskurstheorie mag im Hinblick auf Studierende im ersten Semester des Bachelors verfrüht erscheinen; sie entspricht jedoch einer ‚strategischen Überforderung‘, die sich in der empirischen Praxis bewährt hat. Berichten die Studierenden anfangs noch von Schwierigkeiten im Umgang mit der dichten Theorievermittlung der ersten Sitzungen zeigt sich in der Retrospektive, dass alle Teilnehmenden ein hohes Verständnislevel erreichen und dem Dozenten positives Feedback über das frühe Erlernen anspruchsvoller Theorien geben. Die im Filmseminar zu Beginn vermittelte Theorie soll schon in den ersten Wochen zum sogenannten Deep Learning führen, d. h. eine komplexe Vernetzung unterschiedlicher Lerninhalte sowie eigenständiges und kreatives Arbeiten auf verschiedenen ‚Auflösungsstufen‘ des Materials erlauben (Biggs & Tang, 2009). Um dieses Niveau zu Beginn des Semesters anzupeilen, setzt der Dozent in der didaktischen Vermittlung das sogenannte *Scaffolding* (wörtlich das ‚Gerüst-Bauen‘) ein. Mit diesem psychologischen Konzept ist eine zu Beginn des Lernens intensive Betreuung impliziert; dabei baut der Dozent stabile Brücken zwischen Theorie und Fallbeispielen, um eine Orientierungsgrundlage zu schaffen. Diese erreicht im Lernverlauf eine ausreichende Stabilität, um den Studierenden Raum für eigene Zugänge zu gewähren (Sawyer, 2006). Der Dozent vermittelt von Beginn an den Eindruck, dass nicht verstandene Anteile der Theorie sich im Verlauf des Semesters klären werden, es jedoch keinen Zwang gibt, ein bestimmtes Verständnisniveau zu erreichen; auch sieht das Filmseminar keine Benotung für die Teilnahme vor, sodass der Bologna-typische Leistungsdruck entfällt. Im Vokabular der Pädagogischen Psychologie wird so eine *Lernzielorientierung* gegenüber einer *Leistungszielorientierung* ermöglicht, was nachweislich zu besserer Enkodierung und Vernetzung sowie einem schnelleren Abruf der Informationen beiträgt (Pintrich, 1990). Verständnisschwierigkeiten werden nicht auf persönliches Versagen zurückgeführt, sondern mit der grundsätzlichen Komplexität des Stoffes assoziiert, die sich über die Zeit bewältigen lässt (Pintrich, 1990). Das Filmseminar bildet mithin einen Bildungsort, an dem der einzige ‚Zwang‘ zu lernen auf der intrinsischen Motivation der Studierenden basiert.

Die Vermittlungspraxis ist idealerweise von maximaler Klarheit geprägt: Der Dozent formuliert prägnante, aufeinander aufbauende Theoreme, die schnell erlernt und direkt angewandt werden können; anhand der erarbeiteten Theorie werden kurze Arbeitsdefinitionen der untersuchten Gegenstände (Filmtext, Religion(en) etc.) vorgenommen, um Komplexität zu reduzieren und stabile Arbeitswerkzeuge für die Studierenden herzustellen. So gelingt die pragmatische Aneignung und Komparatistik historischer und gegenwärtiger (Religions)Diskurse; diese können im Filmmaterial identifiziert und thematisiert werden, ohne in die für die Religionswissenschaft typische Falle einer festgefahrenen Selbstthematisierung der disziplinären Positionalität zu treten (Freiberger, 2013). Die Studierenden rezipieren ausserhalb des Filmseminars Spiel- und Dokumentarfilme sowie Serien und berichten regelmässig vom Einfluss des Filmseminars auf die private Sehpraxis, die sich zunehmend als Lernprozess ausserhalb des Filmseminars gestaltet;⁴ damit kommt es zu einem automatischen *Flipped-Classroom-Effekt* (Bergmann & Sams, 2012)⁵: Der Lernvorgang wird durch den vermittelten theoretischen Rahmen im Hörsaal und die hohe Verfügbarkeit des filmischen Mediums im Alltag der Studierenden implementiert. Wenn die Studierenden nach einer Woche wieder das Filmseminar besuchen, wird oftmals in Vorgesprächen oder im Plenum die private Sehpraxis thematisiert und durchgearbeitet, um dann wieder anreichernd in den Alltag hineinzuwirken.

In der konkreten Anwendung von Theorie auf das Medium Film widmen sich Dozent und Studierende der aufmerksamen ‚Lektüre‘ von Filmtexten, die in Gruppen strukturiert und im Plenum diskutiert wird. Hieraus ergeben sich vielfältige thematische Verzweigungen, da im Filmtext thematisierte Diskurse oft auch in der sozialen Realität der Studierenden auftauchen. Wird beispielsweise die Thematik ‚Religion und Religionskritik‘ am Beispiel von Richard Dawkins‘ medial wirksamen Dokumentationen diskutiert, sind viele Studierende mit kognitiven und emotionalen Dissonanzen konfrontiert; einerseits favorisieren sie ein naturwissenschaftliches Weltbild, andererseits wollen sie auf simplifizierende und aggressive Religionskritik verzichten. Andere Studierende reagieren bestürzt auf einen persönlich empfundenen Angriff auf religiöse Wertevorstellungen, konfrontieren sich jedoch mit der gleichzeitig vorhandenen Neugier auf den religionskritischen Inhalt. Weil die Studierenden auf diese Weise in Kontakt mit ihrer eigenen Wahrnehmung und Realität kommen, zeigt sich ein hohes intrinsisches Interesse an der Auseinandersetzung mit spezifischen Fragestellungen. Diese beständige Reflexion eigener Reaktionsmuster ist aus der Ethnopsychanaly-

4 Aufgrund des klassischen Aufbaus von Serien mit einer über viele Episoden andauernden Narration wird im Filmseminar auf die Serienanalyse verzichtet.

5 Hier wird bewusst von ‚Effekt‘ gesprochen, da keine direkte Anleitung zum extracurricularen Lernen erfolgt, wie es im Lernkonzept des *Flipped Classroom* vorgesehen ist. Der *Flipped-Classroom-Effekt* wird also nicht durch eine gezielte Lernanleitung hergestellt, sondern durch die Theorievermittlung angestossen, die eine veränderte Sehpraxis im Alltag begünstigt.

se entliehen (Krueger, 2017) und verhilft zur Konstruktion einer *Deutungswerkstatt* innerhalb des Filmseminars, wo die emotionale Beteiligung der Studierenden in den Blick kommt. Dank einer thematischen Festlegung für jedes Semester ist es möglich, solche rückwirkenden Reflexionen in den nächsten Sitzungen aufzugreifen und an neuem Filmmaterial zu untersuchen. Die abstrakte Diskurstheorie bleibt stets als ‚Hintergrundprogramm‘ aktiv, auch wenn vordergründig konkret definierte Sachverhalte über ‚Christen‘ und ‚Hindus‘, ‚Spiritualität‘ in ‚hochindustrialisierten Staaten‘ oder ‚Religiosität‘ in ‚Entwicklungsländern‘ diskutiert werden. Dieses didaktische Konzept fügt sich in den Heidelberger Ansatz einer *zweispurigen Religionswissenschaft* ein, der einerseits eine komplexe diskurstheoretische Betrachtung des religionswissenschaftlichen Gegenstandes favorisiert und andererseits nicht vor pragmatischen Religionsdefinitionen und Aussagen zurückscheut, die im öffentlichen Diskurs vermittelbar sind:

Trotz der Fluidität des Religionsbegriffes und der sozialen Realitäten, die er beschreiben soll, sind pragmatische Religionsbeschreibungen notwendig, damit die Erkenntnisse der Religionswissenschaft gehört und weiter vorangetrieben werden können. Diese Bestimmungen müssen selbstreflexiv auf bestimmte Abschnitte sozialer Realität zielen, ohne ihre Erkenntnisse zu universalisieren (Prohl & Okropiridze 2014).

3 Semesterverlauf

3.1 Die Theoriesitzungen

3.1.1 Sitzung I

In der ersten Sitzung stellt der Dozent die Frage nach dem Mehrwert wissenschaftlicher Filmanalyse im Vergleich zur privaten Filmrezeption. Die Studierenden formulieren dabei in der Regel die intuitive Annahme, dass eine wissenschaftliche Filmanalyse eine strukturiertere, inhaltsreichere und besser reflektierte Form der Filmdeutung darstellen müsse. Diese Annahme bestätigt der Dozent, indem die private Rezeption als subjektive Aneignung definiert wird, wogegen die wissenschaftliche Filmanalyse um ein intersubjektives Verstehen des rezipierten Materials nach objektiv festgelegten Kriterien bemüht ist.

Dieser ersten gemeinsam erarbeiteten Einsicht folgend führt der Dozent in die erkenntnistheoretische Grundlage des Filmseminars ein, die ausgehend von der Frage ‚Was ist ein Filmtext?‘ dargestellt wird. Der Textbegriff wird zunächst über die strukturalistische Einsicht Ferdinand de Saussures als relationales Bedeutungsgefüge zwischen Signifikanten (d. h. dem bedeutungstragenden Laut bzw. Schriftbild) und dazugehörigen Signifikaten (d. h. mentalen Repräsentationen der Bedeutungen) expliziert (Saussure, 2001). Die Übertragung des Textbegriffes auf das multimodale Medium Film erfolgt über die Strukturanalogie des Zeichens. Die audiovisuellen Signifikanten des Films transportieren ebenso Signifikate wie (vor)gelesene Phoneme bzw. Grapheme. Die relationale Bedeutungs-generierung über Zeichenketten bestimmt einen 120-minütigen Spielfilm ebenso wie eine 300-seitige Monographie. In beiden Fällen existiert eine chronologische, syntagmatische Struktur einander folgender Zeichen, deren Gesamtbedeutung erst mit dem (im Sinne der Hermeneutik immer vorläufigen) Abschluss der Rezeption klar wird. Ebenso liegen Beziehungen in der assoziativen paradigmatischen Dimension vor, sodass die Fantasie der Rezipienten, noch während der (Film)Text sich entfaltet, eigenständige Deutungsarbeit leistet (Saussure, 2001).

Im nächsten Schritt folgt die poststrukturalistische Problematisierung des Saussure'schen Zeichenbegriffs. Theoretiker wie Jacques Derrida argumentieren gegen die statische Zuordnung von Signifikanten und Signifikaten. Stattdessen postulieren sie Signifikate als ambivalente, vom jeweiligen Kontext bestimmte Bedeutungsfixierungen, die sich durch Signifikantenketten nur temporär zusammenhalten lassen und permanent in Verschiebung begriffen sind. Allenfalls können die in der Diskursgeschichte ‚abgelagerten‘ Signifikate als ‚Spuren‘ identifiziert werden (Barthes, 1983). Beispielsweise wären ‚Grundbegriffe‘ im Sinne Reinhart Kosellecks solche sich in der Geschichte ‚aufgeschichteten‘ Strukturen, die uns als ‚Religion‘, ‚Spiritualität‘ etc. vorliegen (Koselleck & Spree, 2006; Derrida & Spivak, 2016). Saussure ging noch von der arbiträren, aber aufgrund der trägen kollektiven Sprachentwicklung relativ stabilen Verbindung zwischen einem Lautbild (z. B. ‚Baum‘) und der dazugehörigen mentalen Repräsentation (z. B. eines Baumes) aus. Dagegen wäre eine gemeinsame mentale Repräsentation aus poststrukturalistischer Sicht nur noch innerhalb eines völlig homogenen Diskurses gleichdenkender und gleichfühlender Akteure vorstellbar; sie wird aber selbst dort nicht vollständig erreicht, weil die semantische Fluktuation der Bedeutungsproduktion permanent aktiv ist und Verschiebungen bewirkt. Die Perspektivität des Rezipienten X sorgt bei einem beliebigen Text für ein vom Rezipienten Y abweichendes Bedeutungsgefüge. Eine Einigung über den gemeinsam rezipierten Text wird nicht aufgrund des vermeintlich im Signifikanten enthaltenen Signifikats erreicht; sie entsteht einerseits durch einen pragmatisch geteilten, durch Sozialisierungsprozesse erworbenen ‚Leseschlüssel‘, andererseits durch die im kommunikativen Handeln ablaufende Pragmatik der gegenseitig angestrebten Verständigung (Habermas, 1981).

Aus den vorangegangenen Ausführungen leitet der Dozent gemeinsam mit den Studierenden grundlegende Begrifflichkeiten als analytische Basis für das Filmseminar ab. Filmtexte werden als komplexe Anordnungen audiovisueller Signifikanten definiert, die in Abhängigkeit von den Rezipienten und deren Kontext(en) ein Netz von Bedeutungszusammenhängen herstellen können. Letzteres wird als ‚Signifikation‘ bezeichnet, die wiederum als grundlegender Mechanismus von Diskursen fungiert. Ebendiese Orte der konflikthafter Bedeutungsaushandlung gilt es im Filmseminar zu untersuchen. Die Studierenden sollen im Laufe des Semesters lernen, das audiovisuelle Bedeutungsgewebe jeweils als Filmtext zu ‚lesen‘ und damit die Tiefenstruktur von Spiel- und Dokumentarfilmen offenzulegen. Der Weg vom Film zum Filmtext ist also die Bewegung von vermeintlich offensichtlichen Signifikanten (d. h. den unmittelbar vorliegenden Bedeutungen des Films in der privaten Filmrezeption) zu komplexen Anordnungen von Signifikanten (d. h. den vielfältigen Verflechtungen von Bedeutungsträgern, die für unterschiedliche Rezipienten ebenso unterschiedliche Lesarten zulassen).

Schon an dieser knappen Beschreibung der Vorgehensweise wird deutlich, dass der Dozent gemeinsam mit den Studierenden komplexes Material in präzise aufeinander aufbauenden Theoremen zu einem kohärenten Gebilde errichtet. Bei jedem Zwischenschritt wird durch Rückfragen sichergestellt, dass die Studierenden dem Aufbau folgen. Um also partikuläre Filme auf religionswissenschaftliche Fragestellungen zu untersuchen, stehen erste analytische Handlungsanweisungen zur Verfügung. Diese semiotische Grundlage wird in den darauffolgenden Sitzungen durch kurze Wiederholungen gefestigt und durch die nachbereitende Lektüre eines Einführungswerkes in die Semiotik erweitert (Chandler, 2007).

Im zweiten Teil der ersten Theoriesitzung stellt der Dozent ein komprimiertes filmtheoretisches Schema vor, für das sich die Bezeichnung *Handout A* eingebürgert hat (Okropiridze, 2016a); dieses ist vom Medienwissenschaftler Lothar Mikos adaptiert und erlaubt die Analyse von Filmtexten auf fünf Ebenen: *Inhalt, Narration und Dramaturgie, Figuren und Akteure, Ästhetik und Gestaltung* sowie *Kontexte* (Mikos, 2008).⁶

Die Ebene *Inhalt* fragt nach einer distanzierteren Beschreibung des rezipierten Filmtextes, vergleichbar mit der möglichst unvoreingenommenen Deskription eines Kunstobjektes. Diese Übung ist keineswegs trivial, denn es zeigt sich, dass die Studierenden oftmals Mühe haben, in wenigen Sätzen das Gesehene und Gehörte als kohärentes Ganzes zu formulieren, und schnell in persönlich interessierende Details des Filmtextes abgleiten. Der Dozent fungiert als balancierendes Korrektiv und führt die Studierenden von ihren jeweiligen Vorannahmen auf neutralere Beschreibungen zurück, bis sie selbst diese Rolle (füreinander) einnehmen können.

Die Ebene *Narration und Dramaturgie* versucht den Filmtext als syntaktische Erzählung mit einem chronologischen Verlauf zu beschreiben, der sich in mehrere miteinander verbundene Teile aufspaltet. Die Studierenden sollen lernen, vom Filmtext vorgegebene kausale Verknüpfungen von Akteuren, Situationen und Handlungen zu identifizieren und einzuordnen; durch das aktive Erinnern des Filmtextes entstehen unter den Studierenden Debatten über die ‚eigentliche‘ Zusammensetzung des gerade rezipierten Filmtextes. In der Praxis zeigt sich, dass bei fast allen Filmtexten mehrere Einteilungsmöglichkeiten bestehen, die wiederum Rückschlüsse auf den Interpretationsfokus der Studierenden zulassen und letzteren vor Augen führen, dass auch der vermeintlich offensichtliche Ablauf des Filmtextes in der Retrospektive einem sozialen Konstruktionsprozess unterliegt – das vermeintlich ‚Eigentliche‘ des Filmtextes zeigt sich als Perspektivisches.

Die Ebene *Figuren und Akteure* beleuchtet die Handlungs- und Funktionsträger des Filmtextes, fragt nach den hervorgebrachten ‚Subjekttypen‘ (z. B. Held, Antiheld etc.) und forscht nach den Beziehungsangeboten, die der Filmtext an die Rezipienten macht. Die Studierenden lernen, die Figuren und Akteure nach ihrer Funktion und Bedeutung für den Filmtext einzuordnen, Gruppenbildungen zu beschreiben und die im Filmtext relevant erscheinenden Qualitäten einzelner Individuen hervorzuheben. Nach den psychoanalytischen Konzepten der Übertragung und Gegenübertragung projizieren die Rezipienten unbewusst bestimmte Rollenmuster (Vater, Mutter, Geschwister etc.) auf Figuren und Akteure, die ihrerseits bei den Rezipienten Emotionen und Wünsche für den jeweiligen Schicksalsverlauf im Filmtext auslösen (Metz, 1981); diese Rezeptionsmuster werden in der *Deutungswerkstatt* des Filmseminars besprochen, um die affektive Wirkung des Filmtextes und seiner (nicht zuletzt kommerziellen) Rezeption einordnen zu können.

Die Ebene *Ästhetik und Gestaltung* untersucht, wie audiovisuelle Effekte die emotionalen und kognitiven Reaktionsmuster der Rezipienten strukturieren. Kameraführung, Schnitt, Ausstattung, Ton, Musik, Licht, Farbgebung und Spezialeffekte wirken direkt auf die Sensorik ein und beeinflussen emotionale und kognitive Dispositionen der Zu-

⁶ Da im Filmseminar rasch eine stabile filmtheoretische Grundlage gelegt werden soll, wird auf die eingehende Lektüre verschiedener filmanalytischer Schulen verzichtet. Allerdings empfiehlt der Dozent den Studierenden die einführende Lektüre zur Filmanalyse des Medienwissenschaftlers Thomas Kuchenbuch. Vgl. (Kuchenbuch, 2005). Zusätzlich wird die semiotisch-psychoanalytische Lektüre von Christian Metz (1981) vorgeschlagen.

schauer. Die Studierenden erarbeiten sich eine Topologie des auditiven (Sprache, Geräusch, Musik) und visuellen (Form, Farbe, Intensität) Spektrums und diskutieren selbstreflexiv den Einfluss der jeweils im Filmtext eingesetzten Kombination (Schwan, 2001).

Die Ebene *Kontexte* wird eigenständig behandelt, durchdringt aber zugleich alle vorangegangenen Analyseebenen. Einerseits geht es darum, dem Filmtext vorgelagerte Diskurse zu untersuchen, um den Filmtext als Teil soziohistorischer Prozesse zu identifizieren und auf spezifische soziopolitische Themen des Religionsdiskurses (z. B. Abtreibung, religiös legitimierte Gewalt, Umgang mit nicht-heterosexuellem Begehren in der eigenen Gemeinschaft etc.) zu fokussieren; andererseits kann Kontextwissen eingesetzt werden, um Inhalt, Narration und Dramaturgie, Figuren und Akteure sowie Ästhetik und Gestaltung kritisch zu reflektieren. Dahinter steht die Einsicht, dass es keinen Deutungsraum ohne vorgelagertes Wissen über die zu deutenden Objekte geben kann. Die Filmanalyse ist damit immer ein potentiell unendliches Unterfangen, das anhand pragmatischer Erwägungen abzuschliessen ist, wenn ein als ausreichend erachteter Erkenntnisgewinn konstatiert wird.

Nach dieser ersten *tour de force* haben die Studierenden Gelegenheit, Rückfragen zu stellen, wobei der Dozent betont, dass aufgrund der hohen Informationsdichte nicht das gesamte vorgestellte Material direkt ‚verstanden‘ werden kann. Stattdessen soll ein Gefühl intellektueller (Über)Sättigung erzeugt worden sein, das die Studierenden in der Regel auch kommunizieren. Nach einer etwa 15-minütigen Pause folgt der Einstieg in die wissenschaftliche Rezeption von Filmtexten. Exemplarisch nutzt der Dozent in der ersten Sitzung Kurzfilme von maximal 20 Minuten oder sogenannte *stand alone*-Episoden aus der populären Animationsserie *The Simpsons*. Letztere eignet sich besonders gut zur knappen Filmanalyse, da sie global rezipiert wird und einen zumeist dichten, aber klar strukturierten Handlungsverlauf beinhaltet, der zahlreiche religionswissenschaftlich relevante Fragestellungen tangiert.⁷ Kurzfilm bzw. Episode werden so gewählt, dass vor allem das Handout A exemplifiziert werden kann. Im Idealfall gelingt es schon hier, das Leitthema des jeweiligen Semesters im Filmtext aufscheinen zu lassen, damit die Studierenden auch auf der Inhaltsebene den Zusammenhang zum Schwerpunkt der Lehrveranstaltung sehen können. Die fünf Analyseebenen sollen also direkt angewandt werden, um (wenn auch implizit) bereits über das religionswissenschaftliche Thema des Semesters zu sprechen. Nach Rezeption des Filmtextes folgt eine erste angeleitete Analyse über das Handout A, wobei der Dozent zunächst versucht, die groben Umrisse des Filmtextes sichtbar zu machen⁸ und den Studierenden grosse Freiheit in der Formulierung und Schwerpunktsetzung ihrer Kommentare lässt. Hierbei zeigt sich, dass die Studierenden unmittelbar in der Lage sind, das theoretische Werkzeug in (zunächst) niedriger Auflösung anzuwenden und weiterführende Fragen zu formulieren. Terminologische Ungenauigkeit und normatives Vokabular (z. B. ‚Sekte‘) werden vom Dozenten direkt problematisiert, indem die deskriptive Aufgabe der Filmanalyse betont wird. Die Sitzung endet mit der Aufgabe, das Gehörte und Gesehene über die kommende Woche wirken zu lassen und auf die eigene Rezeptionspraxis in der privaten Filmrezeption zu achten.

3.1.2 Sitzung II

Die zweite Sitzung beginnt mit einer kurzen Rückschau auf Sitzung I, wobei der Dozent ein allgemeines Stimmungsbild der privaten Filmrezeption der vergangenen Tage einzufangen sucht. Die Studierenden berichten in der Regel schon nach der ersten Theorieeinheit von einer Veränderung der Sehgewohnheit, die sich in der privaten Rezeption manifestiert. Auf Nachfrage benennen die Studierenden die analytischen Ebenen aus Handout A, die unwillkürlich als Filter präsent sind und den Filmtext in seine Bestandteile zerlegen. Der Dozent diskutiert zunächst mit den Studierenden die entstehende Irritation durch den ungewohnten Unterschied zwischen analytischem Schauen und privater Filmrezeption; er betont, dass diese Diskrepanz sich mit der Zeit naturalisiert und nicht mehr als störend empfunden wird. Nach einer kurzen Wiederholung der semiotischen Grundlagen aus der ersten Sitzung folgt die inhaltliche Vertiefung und Erweiterung des semiotischen Werkzeugs und die Einführung in das semesterspezifische Thema. Diese beginnt mit drei zentralen Begriffen des Philosophen Ernesto Laclau (Laclau 2005). Über die theoretischen Vokabeln *Äquivalenz*, *Differenz* und *Antagonismus* entwickelt Laclau eine Ontologie des Sozialen, die inhaltsunabhängige Analysen von Diskursen im oben definierten Sinne erlaubt (Marchart, 2010). Dies ermöglicht, die Herausbildung semantischer ‚Gravitation‘ in allen gesellschaftlichen Sphären nachzuvollziehen und soziale Prozesse der Bedeutungszuschreibung sichtbar zu machen. Vereinfacht gesagt, handelt es sich bei Äquivalenzen um diskursive Ähnlichkeitsbekundungen zwischen mehreren Elementen, bei denen bestehende Differenzen in den Hintergrund treten. Beispielsweise ist der parteiübergreifende Schulterschluss nach Terroranschlägen eine äquivalenzielle Dynamik, da zumindest für kurze Zeit der Anschein der Einstimmigkeit hergestellt wird. Die Logik der Differenz ist das Gegenstück zur Äquivalenz und besteht immer dann, wenn Unterschiede zwischen mehreren Elementen betont werden, sodass etwaige Ähnlichkeiten an Bedeutung verlieren. Diese Dynamik zeigt sich – um das Beispiel im Bereich des Politischen fort-

⁷ Vgl. etwa die Episoden 'I'm Goin' to Praiseland' (Sheets, 2002), 'MyPods and Boomsticks' (Moore, 2009) und 'Clown in the Dumps' (Moore, 2015).

⁸ Eine Anwendung für die Religionswissenschaft leistet Michael Bergunder (2011).

zuführen – in den Monaten und Wochen von Wahlkämpfen, in denen eine differenzielle Profilschärfung von eigentlich benachbarten (d. h. äquivalenten) Parteien und Individuen betrieben wird, die vorher nicht zu sehen war. Schliesslich handelt es sich beim Antagonismus um einen Sonderfall von Äquivalenz und Differenz, bei dem es zur Bildung zweier unvereinbarer Lager des Diskurses kommt, die antagonistisch, d. h. über binäre Signifikation ‚links‘ vs. ‚rechts‘, ‚gut‘ vs. ‚böse‘, ‚göttlich‘ vs. ‚dämonisch‘, ‚Demokratie‘ vs. ‚Terrorismus‘ etc. verhandelt werden.⁹ Innerhalb der einzelnen Lager, die sich in binären Konstellationen polar gegenüberstehen, wirken Äquivalenzketten von enormer Stärke; das als ‚feindlich‘ wahrgenommene Aussen kann nur geeint besiegt werden und der Einigungsprozess annulliert die individuellen Differenzen – aus ehemaligen Fremden werden Verbündete gegen den gemeinsamen Gegner (Laclau, 2005).

Die Einführung der Laclau'schen Terminologie bringt mehrere didaktische Vorteile mit sich. Erstens werden die Grundaxiome linguistisch hergeleitet, gehorchen also einer strukturalistischen Logik, die ein stabiles Erklärungsfundament für die beschriebenen sozialen Prozesse anbietet – die Studierenden können sich darauf verlassen, dass die Anwendung ‚funktioniert‘.¹⁰

Zweitens ist die poststrukturalistische Problematisierung der ständigen Bedeutungsverschiebung in Diskursen mitgedacht, sodass das Wechselspiel zwischen diskursiver Homogenität und Heterogenität, Stabilität und Fluidität im Zentrum der Theorie steht. Drittens erlauben die drei Grundaxiome eine religionswissenschaftliche Analyse auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus: Direkt zugängliche Konflikte in Filmtexten wie *Inherit the Wind* (Evolution vs. Kreationismus im *Scopes Monkey Trial*) oder *Religulous* (Bill Mahers atheistische Religionskritik vs. fundamentalistische Apologetik in Judentum, Christentum und Islam) erlauben ein rasches Verstehen der Signifikation, weil die Filmtexte selbst um Polarisierung bemüht sind (Kramer, 1960; Charles, 2008). Aber auch nuanciertere, vom Surrealismus geprägte Filmtexte wie Alejandro Jodorowskis *La danza de la realidad*, in denen Religion, Spiritualität, mystische Sinnsuche und sexuelle Identität komplex ineinander verschachtelte Differenz- und Äquivalenzbeziehungen hervorbringen, können mit etwas Übung anhand der Laclau'schen Theorie entschlüsselt werden (Jodorowsky, 2013).

Im Anschluss an die semiotische Erweiterung folgt die Vorstellung des sogenannten *Handout B*, das eine theoretische Erfassung des spezifischen Semester-Themas enthält und damit von Semester zu Semester variiert. Für den vorliegenden Aufsatz wird das Thema des Wintersemesters 2016/17 – *Das utopische und dystopische Potential von Religion(en) im Prisma der Filmanalyse* – paradigmatisch exemplifiziert. Der Dozent liefert hier eine semiotische Gegenstandsbestimmung, die als Leitlinie fungiert, im Dialog mit den Studierenden aber abgewandelt bzw. falsifiziert werden kann. Beispielsweise definiert das Handout B das ‚Utopische‘ als „[...] maximal-optimierte und desiderate Welt/Gesellschaft/Situation, die bereits vergangen ist bzw. in der Zukunft eintreten soll oder bereits in einem anderen Kontext existiert und im Hier und Jetzt ersehnt wird.“ Demgegenüber wird das ‚Dystopische‘ definiert als „[...] maximal-suboptimale Welt/Gesellschaftsform/Situation, die entweder bereits vergangen ist bzw. in der Zukunft *nicht* eintreten soll oder bereits in einem anderen Kontext existiert und im Hier und Jetzt abgewehrt wird“ (Okropiridze, 2016b). Diese kondensierte Definition baut auf der in der ersten Sitzung beschriebenen Bestimmung von Diskurs und Signifikation auf. Während die wissenschaftliche Literatur zur Utopie und Dystopie oft zwischen Begriffs-, Ideen- und Wirkungsgeschichte oszilliert, ohne eine klare semantische Leitlinie für Gebrauch und Analyse der Signifikation zu bieten (Morris & Kross, 2009), sorgt die im Filmseminar eingesetzte Fixierung des Bedeutungsflusses für eine schnelle Handhabbarkeit des Gegenstandes ohne seine Fluidität zu übersehen. Die im Seminartitel enthaltene Metapher des Prismas soll Studierende auf ein Charakteristikum der semiotisch informierten Filmanalyse hinweisen: Die semiotische ‚Spektralanalyse‘ zerlegt den Diskurs in seine Bestandteile und macht seine Zusammensetzung in der Deutungswerkstatt des Filmseminars untersuchbar.

Als Abschluss des theoretischen Inputs erfolgt eine Erweiterung des analytischen Arsenal durch die von Michel Foucault geprägten Begriffe *Macht*, *Wissen* und *Subjekt* (Foucault & Seitter, 1997).¹¹ *Macht* wird in Anlehnung an Foucault definiert als „[...] Vielzahl sozialer Mechanismen, die in der Lage sind, Wissen und damit Wahrheit hervorzubringen und zu legitimieren.“ *Wissen* „[...] impliziert diverse Erkenntnisverfahren und -wirkungen, die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet für bestimmte Akteure und Akteurskollektive akzeptabel sind und so zu ‚Wahrheit‘ werden“ (Okropiridze, 2016b).

Als *Subjekt* bestimmt das Handout den „[...] soziale[n] Akteur, der durch die Akzeptanz von Wissensordnungen

9 In Laclaus Philosophie ist die Herleitung des Antagonismus deutlich komplexer als hier dargestellt, da es sich um eine Kategorie handelt, die empirisch nicht vollständig sichtbar wird, sich aber als logische Notwendigkeit immer wieder in Diskursen zeigt. Diese Denkfigur wird im Filmseminar daher lediglich skizziert und ein Verweis auf weiterführende Literatur gegeben. Eine historische Kontextualisierung des Laclau'schen Antagonismus bzw. der Laclau'schen Axiome erfolgt bei Laclau selbst nur peripher (Laclau, 2005). Der Grund hierfür liegt in Laclaus Anliegen, eine Ontologie des Sozialen zu formulieren. Deren Grundlagen – Äquivalenz, Differenz, Antagonismus – müssen demnach als transhistorisch und transkulturell aufgefasst werden (Marchart, 2010).

10 Im Rahmen des Mentoring-Programms, das vom Heidelberger Institut für Religionswissenschaft angeboten wird, helfen Masterstudierende teilnehmenden Bachelorstudierenden unter anderem bei der tiefergehenden Aneignung entsprechender Theoriebausteine. Vgl. (Okropiridze & Prohl, 2012).

11 Zusätzlich werden die Foucault'schen Untersuchungsmodi der Archäologie und Genealogie tangiert. Archäologie wird als Offenlegung diskursiver Konstellationen im Filmtext definiert, während Genealogie als die soziohistorische Analyse ebendieser Konstellationen expliziert wird. Vgl. (Foucault & Seitter, 1997).

und den Einfluss von Macht unter Erstere subjektiviert, d. h. unterworfen wird“ (ebd.). In der Terminologie des Filmseminars werden die Foucault’schen Begriffe als Macht-Wissen-Subjekt-Architektur (MWSA) bezeichnet, die – der Metapher von Bauwerken folgend – je nach Filmtext eine andere Grösse, Form und Qualität annehmen, funktional oder ästhetisch, stabil oder instabil wirken können.

Die MWSA lässt sich nahtlos in das Fundament der Laclau’schen Begriffe integrieren; diese wiederum bringen als Basisaxiome des diskursiven Geschehens die Signifikation und damit den Filmtext in einer Form hervor, die sich auf die in ihr angelegten Diskurse untersuchen lässt (vgl. den logischen Theorieaufbau in Abb. 1). Aus diesem Grund ist eine prägnante Beschreibung des theoretischen Werkzeugs notwendig: In Verbindung mit der Empfehlung weiterführender Literatur verfügen die Studierenden schon am Ende der zweiten Sitzung über ein beträchtliches theoretisches Arsenal, das freilich über das verbleibende Semester eingeübt und gefestigt werden muss, um sein volles Potential zu entfalten (vgl. den logischen Didaktikaufbau in Abb. 2).

Nach dieser zweiten *tour de force* besteht erneut die Möglichkeit für Rückfragen; wieder betont der Dozent, dass aufgrund der hohen Informationsdichte nicht das gesamte vorgestellte Material ‚verstanden‘ werden kann, sondern ein Gefühl intellektueller (Über)Sättigung eintreten sollte. Nach einer Pause wird nochmals eine *stand alone*-Episode bzw. ein Kurzfilm gezeigt; nun schaltet der Dozent das Handout A vor das Handout B und die Studierenden erhalten die Gelegenheit, die fünf Analyse-Ebenen selbstständig abzarbeiten. Es folgt eine erste Anwendung des Handout B, die zunächst vorsichtig tastend eine themenorientierte Beschreibung des Filmtextes liefert. In diesem ersten Versuch fällt es den Studierenden erfahrungsgemäss nicht ganz leicht, die noch unverdaute Theorie direkt einzusetzen; allerdings zeigen sich schon erste erfolgreiche Deutungen, die hier eine Äquivalenzbeziehung identifizieren und dort eine differenzielle Abgrenzung vermuten, an der einen Stelle den Zusammenhang zwischen Wissen und Macht beschreiben, an einer anderen das Verhältnis von Subjekt und Wissen thematisieren.

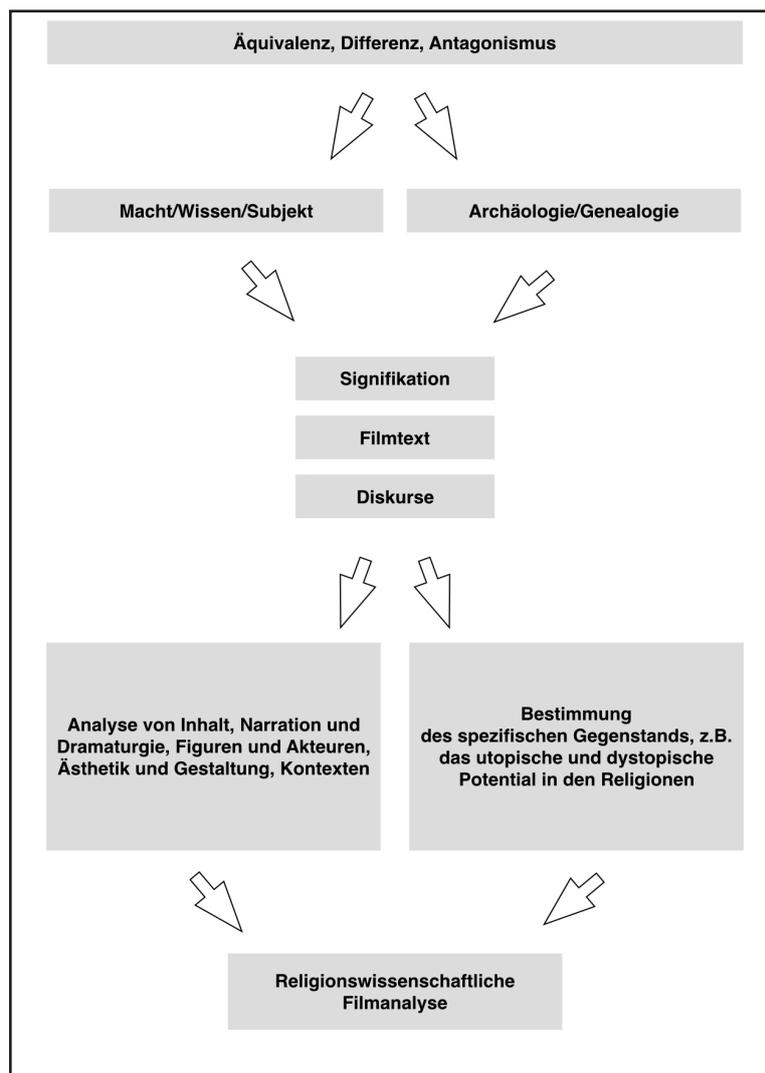


Abbildung 1– Logischer Theorieaufbau

3.2 Die regulären Sitzungen

3.2.1 Die Kombination von Handout A und Handout B

Ab der dritten Sitzung steht die Analyse von Spiel- und Dokumentarfilmen im Vordergrund. Aus pragmatischen Erwägungen – die Sitzungen finden zwischen 18:15 und 21:00 statt – wählt der Dozent Filmtexte mit einer maximalen Länge von ca. 120 Minuten aus, um ausreichend Zeit für die Analyse zu gewinnen. Spielfilme in Überlänge können optional in einer Blocksitzung gezeigt werden. Allerdings lehrt die Erfahrung, dass der analytische Mehrwert dadurch nicht steigt, da die Aufmerksamkeitsspanne der Studierenden beim konzentrierten Rezipieren des Filmtextes an ihre Grenzen kommt.

Vor der Rezeption des Filmtexts steht ein kurzer Input des Dozenten, der je nach Erkenntnisinteresse variiert und so eine gezielte Steuerung der Aufmerksamkeit ermöglicht. Ist eine umfassende Filmanalyse gewünscht, teilt der Dozent die Studierenden in Gruppen ein, die sich während der Filmrezeption ausschliesslich auf eine der fünf Analyseebenen konzentrieren. Zum Ende der Pause zwischen Film und Diskussion besprechen sich die Gruppen und stellen in der zweiten Hälfte ihre Ergebnisse vor, die dann im Plenum diskutiert werden.

Direkt vor der Diskussion bittet der Dozent um freie Assoziationen zum gerade rezipierten Filmtext. Die Studierenden haben hier die Gelegenheit, ihre persönlichen Eindrücke zu Form und Inhalt des Filmtextes wertend und emotional zu äussern, ohne einer metasprachlichen Zensur zu unterliegen. Das didaktische Ziel für diesen zur Deutungswerksatt gehörenden Einstieg in die Diskussion liegt in einer erhöhten Selbstreflexion und einer verringerten affektiven Verzerrung der späteren Filmanalyse (vgl. Krueger, 2017, S. 91).

Im Anschluss stellen die Gruppen ihre erarbeiteten Ergebnisse zu den fünf Analyseebenen vor. Der konzentrierte Fokus auf einzelne Analyseebenen erlaubt eine dichte Vernetzung der kognitiven Ressourcen, da nicht alle Studierenden zeitgleich auf alle Ebenen achten müssen. Je nach Film und Verständigungsprozess fertigt die Gruppe ‚Figuren und Akteure‘ ein Tafelbild mit Namen und Beziehungsangeboten an, das die Analyse für das gesamte Plenum erleichtert. Als genauso hilfreich erweist sich die während der Filmrezeption durchgeführte Online-Recherche der Gruppe ‚Kontexte‘, die schnell einen Überblick über die Hintergründe des Filmtextes liefert und in die Diskussion einspeist. Der Vorteil der offenen Diskussion im Plenum, die immer wieder die Struktur auflockert, liegt in interessierenden Details oder vermeintlichen Nebensächlichkeiten, die sonst nicht zur Sprache kommen würden. Die Besprechung von Handout A nimmt etwa eine halbe Stunde in Anspruch, wobei diese Zeitspanne sich im Laufe des Semesters durch zunehmende Übung verkürzt.

Der zweite Diskussionsteil ist dem Handout B gewidmet. Neben den fest verankerten theoretischen Elementen variiert die Analyse von Semester zu Semester, da das Handout B den religionswissenschaftlichen Untersuchungsfokus beinhaltet. Hier stehen die Studierenden vor der Herausforderung, im Laufe des Semesters den Gebrauch des theoretischen Werkzeugs zu erlernen und auf eine grosse Bandbreite von Filmtexten anzuwenden, wobei religionswissenschaftliche Fragestellungen im Plenum herauspräpariert werden. Um diesen Prozess zu erleichtern, führt der Dozent die Diskussion immer wieder auf die semiotische Definition des Gegenstandes (hier: Utopie und Dystopie) zurück und fragt nach optimalen bzw. suboptimalen Vorstellungen von Welt, Gesellschaft und Situation innerhalb des Filmtextes. Als zusätzliche Hilfestellung gibt das Handout B einige gemeinsame Merkmale des Utopischen (UT) und Dystopischen (DT) zu bedenken und modelliert durch präzise sprachliche Anweisungen die Dimension des Untersuchungsgegenstandes, die hier in Auszügen vorgestellt wird:

§1 UT und DT grenzen sich vom Topischen (T) und Chronischen (C) als raumzeitlichem Normalfall ab.

§2 UT und DT sind nicht real gegeben, sondern entsprechen Potentialen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, deren partielle (!) Realisierung in T und C üblich ist, während eine vollständige Realisierung i.d.R. als weniger wahrscheinlich gilt und radikal erwünscht bzw. unerwünscht ist. [...]

§5 UT und DT neigen dazu, mit einem Signifikationssschwerpunkt artikuliert zu werden, der taxonomisch erfasst werden kann als ‚politisch‘, ‚sozial‘, ‚kulturell‘, ‚ökologisch‘, ‚religiös‘, ‚technologisch‘, etc. (Okropiridze, 2016b).

Diese Kurzdefinitionen bauen konsequent auf den theoretischen Axiomen der ersten beiden Sitzungen auf, ermöglichen ein schnelles Erlernen des analytischen Vokabulars und gewährleisten eine vielfältige Anwendung. Dies wird im Folgenden an verschiedenen Filmtexten demonstriert, die allesamt im Wintersemester 2016/17 gezeigt wurden.

3.2.2 Filmanalytische Beispiele

In M. Night Shyamalans *The Village* (2004) ist es für die Analyse von zentraler Bedeutung, die topische (hier: räumliche) Abgrenzung des isolierten Dorfes im geschützten Reservat mit der chronischen (hier: zeitlichen) Verleugnung der kapitalistischen und von menschlichem Leiden beherrschten Moderne in Beziehung zu setzen. Diese als Bedrohung empfundene Situation veranlasst die ‚Ältesten‘ dazu, die Zeit im Dorf um ein Jahrhundert in die Vergangenheit zu verschieben und den Bewohnern eine permanente Bedrohung durch die grausamen Kreaturen des Waldes zu suggerieren; damit verhindern sie ein Verlassen der Utopie, die gerade dadurch zur Dystopie wird. Auch wird im Filmtext deutlich, dass die Realisierung der Utopie nur partiell gelingen kann, weil innerhalb der Dorfgemeinschaft dystopische Elemente wie die medizinische Unterversorgung genau das Leiden hervorbringen, das eigentlich abgewehrt werden sollte. Schliesslich lässt sich der Signifikationschwerpunkt bestimmen, der sich über eine soziale Utopie mit religiösen Semantiken andeutet. Eine Untersuchung des Filmtextes erlaubt die Identifikation der MWSA, die über einzelne Figuren und Ästhetiken hergeleitet werden können. Beispielsweise ist das Nichtwissen um den illusionären Charakter der Kreaturen, die von kostümierten Ältesten zur Einschüchterung der Bewohner und Aufrechterhaltung der Utopie gespielt werden, von zentraler Bedeutung für die Subjektivierung unter die wirkende Macht. Wird die Information offenbart, ist es der Hauptprotagonistin Ivy möglich, den Wald furchtlos zu durchqueren, um Medikamente für den schwerkranken Geliebten Lucius zu besorgen – die Kopplung von Wissen und Macht, die einen unbetretbaren Wald konstruierte, ist also aufgehoben. Mit Hilfe der Laclau'schen Axiome werden auch subtilste Signifikantenketten erkannt, etwa wenn die den Kreaturen zugeschriebene und deshalb im Dorf tabuisierte rote Farbe mit dem tabubrechenden Lucius in Verbindung gebracht wird und die Studierenden eine entsprechende Andeutung der Aura-sehenden Ivy als Deutungslegitimation der Äquivalenzbeziehung heranziehen (Shyamalan, 2004).

Eine weitere Illustration mag der Filmtext von *Children of Men* (2006) liefern. Hier ist die Dystopie in Form weltweiter Unfruchtbarkeit im postapokalyptischen Szenario schon im Topischen und Chronischen realisiert. Eskalierende Gewalt und staatliche Unterdrückung sind an der Tagesordnung, das Aussterben der Spezies erscheint als nahendes dystopisches Ereignis. Die erhoffte utopische Wiederbevölkerung der Erde wird durch die Schwangerschaft der Hauptprotagonistin Kee als Potential in Aussicht gestellt, wobei zunächst der beschwerliche Weg zum mysteriösen Schiff ‚Human Project‘ zurückzulegen ist, wo Wissenschaftler das Überleben der Menschheit sichern wollen. Schliesslich kann der ökologische Charakter der Dystopie identifiziert werden, da aus der Unfähigkeit, Kinder zu gebären, alle dystopischen Konsequenzen folgen und in der Selbstkannibalisierung des Homo sapiens samt seiner Umwelt kulminieren (Cuarón, 2007). Die Untersuchung fördert eine MWSA zutage, in der das Wissen um ein nahendes Ende der Menschheit mit Machtlosigkeit verschränkt ist, die wiederum Subjekte hervorbringt, denen eine Beschleunigung der Selbstzerstörung durch kriegerische Konflikte zusagt. Dem Filmtext gelingt es gerade deshalb einen dystopischen Eindruck zu vermitteln, weil im Chaos der zusammenbrechenden Welt auch die vertrauten Äquivalenzketten (d. h. Ordnung, Rechtsstaatlichkeit, Vertrauen, Menschlichkeit etc.) aufbrechen; dies wird an der Beziehung zwischen Kee und den Rebellen deutlich, die ihr neugeborenes Kind für politische Zwecke instrumentalisieren wollen. Die entscheidende Differenzbeziehung identifizieren die Studierenden auf den ersten Blick in Kee (wohl nicht zufällig als illegale Immigrantin mit dunkler Haut konstruiert), deren Schwangerschaft wie eine lichte eschatologische Botschaft das Ende des Leidens verheisst.

Schliesslich sei der Filmtext von James Camerons *Avatar* (2009) angeführt (Cameron, 2009): In der epischen Narration von nach seltenen Ressourcen gierenden Menschen und mit der Natur vereinten Na'vi breitet sich das ganze Panorama utopisch-dystopischer Diskurse aus. Die kolonialistische Vereinnahmung eines ‚unschuldigen‘ Planeten (im Filmtext: des Mondes Pandora) platziert das Geschehen weit jenseits der Erde in einer technologisch weit entwickelten, aber moralisch verarmten Zukunft – der topische und chronische Normalfall (das Hier und Jetzt) werden überschritten. Die drohende Vernichtung seiner friedfertigen spirituellen Bewohner zur Gewinnung des wortwörtlich utopischen Rohstoffs *Unobtainium* verdeutlicht das Oszillieren zwischen orientalistischer Utopie und Dystopie. Erst zum Ende des Filmtextes, nach zahlreichen Todesopfern auf beiden Seiten, gibt der Hauptprotagonist Jake Sully seinen menschlichen Körper auf, um vollständig Na'vi und damit Teil der subalternen Makellosigkeit zu werden.

Damit verbleibt der Filmtext in einer antagonistischen Aufteilung von Welten (Erde vs. Pandora), Kulturen (Technik vs. Natur) und Akteuren (Menschen vs. Na'vi). Denjenigen Figuren, die sich aus dem negativ konnotierten Kollektiv der Kolonialisten lösen, bleibt nur der Übergang in das positiv konnotierte Kollektiv der ‚noblen Indigenen‘. Der Signifikationschwerpunkt von *Avatars* utopisch-dystopischer Narration ist über eine Vermengung ökologischer, technologischer und politischer Elemente bestimmbar, die mit ihrer antagonistischen Artikulation eine affektive Wirkung haben.

Diese Form hermeneutischer Arbeit über das Handout B zieht sich über das gesamte Semester und wird von zusätzlichen didaktischen Werkzeugen begleitet. Beispielsweise gibt eine (von den Studierenden angefragte) digitale Stoppuhr jeder Wortmeldung 25 Sekunden, um Fragen oder Thesen präzise zusammenhängend zu formulieren. Dadurch kommt es zu einer merklichen Erhöhung der Konzentration auf Inhalt und Wortwahl. Allerdings wird die Zeitbegrenzung nicht durchgehend verwendet, sondern fungiert im Sinne des Scaffoldings als Gerüst, das je nach Übung schnell wieder abgebaut werden kann. Unabhängig von dem spezifischen Modus der Diskussion muss der Dozent das analytische Gespräch präzise moderieren. Weder darf das hermeneutische Feld kollabieren, weil eine Engführung den gesamten Filmtext auf einen Aspekt, z. B. seine visuellen Effekte, reduziert, noch sollte ein Interpretationschaos entstehen, bei dem persönliche Eindrücke, filmtechnische Eigenschaften und diskurstheoretische Elemente nicht mehr unterschieden werden. Für den Dozenten ergibt sich daraus eine eigene Praxis des Zuhörens: Das Gesagte tritt zugunsten der Struktur der studentischen Beiträge zurück und die Qualität der Moderation steigt entsprechend an, weil der Dozent in der Lage ist, die Diskussion nach didaktischen Gesichtspunkten zu leiten, während die Studierenden sich auf die inhaltliche Analyse konzentrieren können. Im Idealfall ergibt sich mithin ein analytisches Wechselspiel aus Struktur und Inhalt, das am Ende der jeweiligen Filmanalyse einen klaren Erkenntnisgewinn erbracht hat.

3.3 Abschluss des Seminars

Zum Ende der Vorlesungszeit regt der Dozent eine fokussierte Reflexion des analytischen Prozesses an, sodass Filmtexte, deren Rezeption bereits einige Monate zurückliegt, wieder in der Diskussion auftauchen. In der letzten Sitzung findet eine mündliche Evaluation des Filmseminars statt, die von einem gegenseitigen Feedback gerahmt ist.

Die Studierenden äusserten sich hier überwiegend positiv, wobei vor allem die didaktische Stringenz, der Lernzuwachs und das grosse Anwendungspotential innerhalb und ausserhalb des Filmseminars hervorgehoben wurden. Kritisierte Aspekte umfassten Teile der Filmauswahl oder das Zeitmanagement in der Diskussion und wurden von Semester zu Semester gemeinsam verbessert. Der Dozent gab seinerseits ein Meinungsbild an die Studierenden weiter und skizzierte seinen Eindruck der erreichten Diskussionskultur und des analytischen Niveaus. Das Seminar schloss in der Regel mit einem Gedankenaustausch über zukünftige Themen für das Filmseminar; zusätzlich wurde über sinnvolle Ergänzungen zur bestehenden Theorievermittlung diskutiert. Vor allem fortgeschrittene Studierende äusserten konkrete Wünsche nach Vertiefung und Ausbau der semiotischen Theorie, die sukzessive umgesetzt wurden.

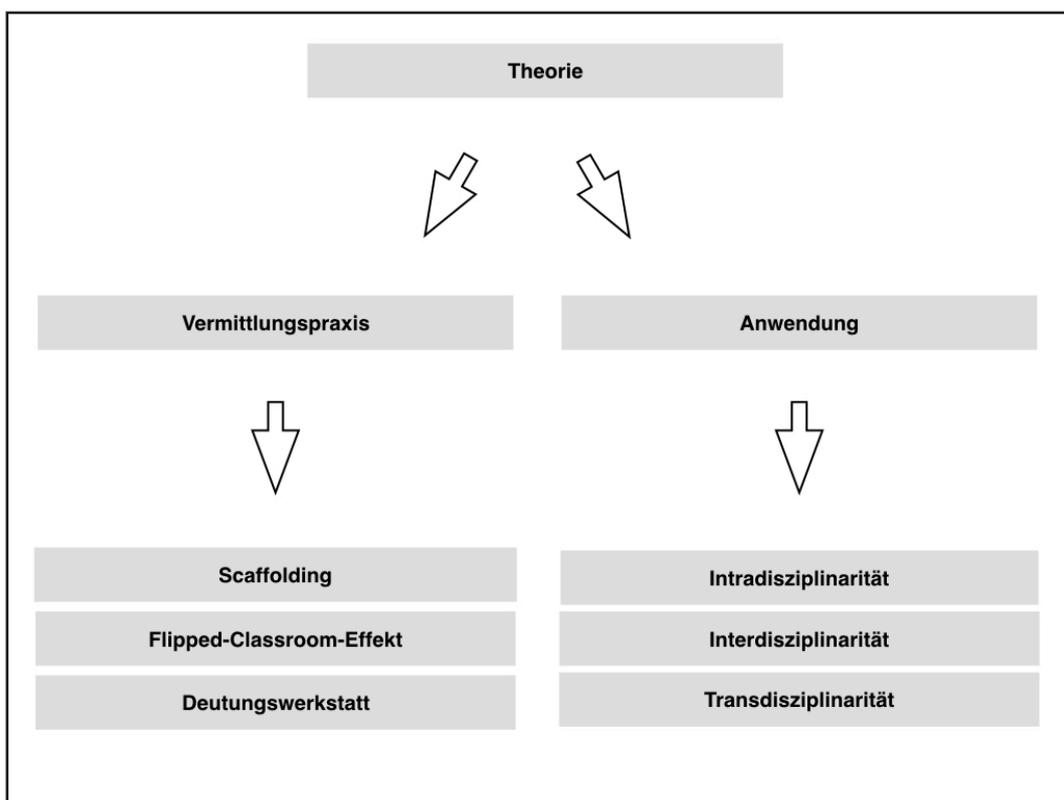


Abbildung 2 – Logischer Didaktikaufbau

4 Schluss: Intra-, Inter- und Transdisziplinarität im Filmseminar – Möglichkeiten und Grenzen der Implementierung für die Religionswissenschaft

4.1 Einführung der Hypothesen

Die vorangegangenen Seiten haben zunächst Genese und didaktisches Konzept des Filmseminars vorgestellt; alsdann wurde der chronologische Verlauf skizziert, wie er sich von den intensiven Theorieeinheiten bis zur letzten Sitzung des Semesters abspielt. Darüber hinaus wurden an unterschiedlichen Stellen die anfangs aufgestellten Intra-, Inter- und Transhypothesen tangiert. Sie sollen hier über eine Einführung explizit zusammengefasst werden.

4.1.1 Intradisziplinarität

Es gehört zu den Eigenheiten der Religionswissenschaft, dass der untersuchte Gegenstand ‚Religion(en)‘ auf vielfältige Weise erfasst und studiert werden kann. ‚Religion‘ ist unabhängig von seiner theoretischen Erfassung im religionswissenschaftlichen Diskurs ein komplexer Gegenstand, der zahlreiche gesellschaftliche Bereiche durchdringt. Obgleich die materiale Grundlage des Filmtextes erst zum Ende des 19. bzw. zu Anfang des 20. Jh. entstand (Cousins, 2004), bildet und ‚tönt‘ sie die gesamte zugängliche Religionsgeschichte ab, thematisiert hegemoniale und subalterne Diskurse, reale und fiktive Ereignisse (Mazur, 2011). Je nach Auswahl und Fokus können über einen einzigen Filmtext beispielsweise eine religionshistorische Spannweite mehrerer Jahrhunderte oder eines kurzen Momentes, eine religionssoziologische Betrachtung mehrerer Kontinente oder einer Lokalität erfolgen. Debatten über die Unterscheidung zwischen Religion und Spiritualität, Glaube und Praxis, Institution und Individualreligion flimmern seit Jahrzehnten über zahllose Leinwände und Bildschirme und schreiben sich mit unterschiedlichen Absichten auf dem Markt der Ideen in das Denken, Fühlen und Handeln der Rezipienten ein. Filmtexte können selbst als Inspiration für Neue Religiöse Bewegungen dienen, etwa wenn der *Jediismus* als eklektisches Ensemble religiöser / spiritueller Vorstellungen direkten Bezug auf die Star-Wars-Saga nimmt (Clarke, 2006). Damit sind potentiell alle Bereiche oder Subdisziplinen der Religionswissenschaft tangiert. Wie sehr das Medium Film selbst Teil religiöser Diskurse ist, merken Studierende beispielsweise, wenn sie Filmkritiken aufgebraachter religiöser Akteure studieren, die Anstoss an religionskritischen Darstellungen nehmen, oder feststellen, dass hinter Filmtexten (anti)religiöse Institutionen mit klaren ideologischen Zielsetzungen stehen können. Zusätzlich zu bewusster Hintergrundrecherche zu partikularen Themen eignen sich die Studierenden des Filmseminars gewissermassen *en passant* religionswissenschaftliche Inhalte an: Jeder gezeigte Filmtext bietet Verzweigungen in religionswissenschaftliches Terrain, denen zu folgen es sich lohnen würde.

Auch ausserhalb des Filmseminars kommt es zu einer Verwissenschaftlichung der Film- und vor allem Serienrezeption, die im privaten Medienkonsum der Studierenden nach eigener Auskunft eine grosse Rolle spielt. Anbieter wie HBO offerieren mit ihren auf höchste narrative und ästhetische Qualität ausgerichteten Filmtexten eine Fundgrube für Studierende der Religionswissenschaft, etwa wenn Vampire (*True Blood*), Drachen (*Game of Thrones*) und transhumanistische Wesen (*Westworld*) zu kontextualisieren sind (HBO, 2017).

4.1.2 Interdisziplinarität

Neben den religionswissenschaftlichen Inhalten vermittelt das Filmseminar als Knotenpunkt im Curriculum auch interdisziplinäre Kompetenzen. Zum einen nehmen Studierende aus Fächern wie Ethnologie, Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie und den Regionalwissenschaften regelmässig am Filmseminar teil und bereichern so die Diskussionskultur. Zum anderen sind Inhalte aus ebendiesen Fächern faktischer Bestandteil der Filmanalyse; schon im klassischen religionswissenschaftlichen Betätigungsfeld des historisch-kritischen Studiums geschriebener Texte lässt sich ‚Religion‘ nicht ohne weiteres von ‚Kultur‘, ‚Politik‘, ‚Gesellschaft‘ etc. abkoppeln. Dies gilt umso mehr für Filmtexte, die mit einem Handstreich einen Diskursteppich weben, der ‚Religion(en)‘ zwar als roten Faden enthält, sich aber nicht auf diesen reduzieren lässt. Hier forciert das Medium also den Blick über den eigenen Tellerrand und fordert die Studierenden dazu heraus, sich mit Konzepten und Inhalten benachbarter Disziplinen auseinanderzusetzen. Wer etwa mehr über den Orientalismus in Camerons *Avatar* erfahren will, setzt sich mit postkolonialer sowie ethnologischer Literatur auseinander und lässt sich auf eine eingehende Beschäftigung mit der amerikanischen Geschichte ein.

Ein Resultat aus dieser über mehrere Semester erworbenen Zusatzqualifikation besteht in Berichten aus Vorlesungen und Proseminaren sowie Prüfungssituationen, die dem Dozenten des Filmseminars zugetragen werden und Kenntnisstand sowie rhetorische Befähigung der Filmseminarsteilnehmer hervorheben. Eine direkte Begegnung mit den Nachbarfächern erleben die Studierenden des Filmseminars in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen anderer Institute, deren Diskussionsbeiträge ausserfachliches Know-how

einbringen; umgekehrt profitieren ebendiese Studierende von einer religionswissenschaftlichen Expertise, die das Filmseminar auf diesem Weg exportiert.

4.1.3 Transdisziplinarität

Während die inhaltliche Arbeit am Filmtext und das didaktische Setting ideale Bedingungen für die intradisziplinäre Vernetzung und die interdisziplinäre Zusammenarbeit bieten, liegt die grosse Leistung des semiotischen Theoriegebäudes in seinem transdisziplinären Potential. Wenn die Mathematik eine ideale Beschreibung für diejenigen Prozesse darstellt, die naturwissenschaftlich untersucht werden, liefert die Semiotik eine optimale Erkenntnisgrundlage für Dynamiken, die massgeblich durch Kommunikationsprozesse bestimmt sind und als sozial oder kulturell gelten (Posner, 2004). Der semiotische Zugang ermöglicht der Religionswissenschaft mithin die flexible Untersuchung beliebiger diskursiver Gegenstände, ohne in die Falle ahistorischer Konkretismen zu tappen:

Within this framework one can analyze cultural phenomena without relying on problematic concepts such as ‚human soul‘, ‚social role‘, ‚norm‘, and also without resorting to theoryless listings of incompatible phenomena, as often found in cultural histories (Posner, 2004, S. 2).

Dabei ist festzuhalten, dass die beschreibende Theorie ihre Erkenntnisobjekte als dynamische, prozessuale Entitäten auffasst: Keine Artikulation im Filmtext ist allgemeingültig, jede Beschreibung von ‚Religion(en)‘ ist eine Interpretation; dennoch erschaffen die axiomatische Fundierung über die Logiken von Äquivalenz, Differenz und Antagonismus sowie die darauf aufsetzenden Bausteine eine nicht weiter reduzierbare Basis der analytischen Arbeit. Intersubjektive Festlegungen in der Deutungswerkstatt des Filmseminars sind mithin weder zufällig noch trivial, sondern resultieren aus reflektierter hermeneutischer Arbeit am Filmtext.

Eine direkte Konsequenz dieser Einsicht liegt in der Überlegung, die semiotische Grundlage des Filmseminars sowie darauf aufbauende didaktische Eckpfeiler und schliesslich den Filmtext selbst auf andere Lehrveranstaltungen zu übertragen und im Curriculum zu implementieren, da ein erhöhter Lernzuwachs zu erwarten ist. Abschliessend sollen daher einige Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Implementierung reflektiert werden.

4.2 Perspektiven und Grenzen der Implementierung

Welche Aspekte des theoretischen Programms und welche didaktischen Eckpfeiler des Filmseminars übertragen werden, hängt von der spezifischen Zielsetzung und den Rahmenbedingungen der jeweiligen Lehrveranstaltung ab. Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive ist die Einführung des semiotischen Fundaments, wie sie in den ersten Sitzung des Filmseminars vorgenommen wird, für viele potentielle Lehrveranstaltungen – ob in der Religionswissenschaft oder ausserhalb – sinnvoll, weil die Semiotik als erkenntniserweiternde Metaperspektive fungiert. Sofern der untersuchte Gegenstand sich als Gegenstand von Diskursen zeigt, greift die semiotische Erkenntnistheorie und erlaubt eine Modellierung des Unterrichts als Analyse von Texten im eingangs beschriebenen Sinne. Zusätzlich sollten Äquivalenz, Differenz und Antagonismus als nicht reduzierbare Axiome diskursiver Aushandlungsprozesse bestimmt und über entsprechende Fallbeispiele exemplifiziert werden. Hier ist die einzige unabdingbare Voraussetzung, dass der Dozent bzw. die Dozentin sich in der Lage sieht, die Axiome klar im jeweiligen Kontext zu identifizieren und am Material zu exemplifizieren. Optional kann die Macht-Wissen-Subjekt-Architektur als analytisches Werkzeug dienen etwa wenn kollektive Aushandlungsprozesse auf ihre einzelnen Mechanismen befragt werden. Denkbar sind aber auch andere theoretische Werkzeuge wie Pierre Bourdieus Habitus-Konzept und seine Kapitalsorten, Niklas Luhmanns Systemtheorie, Reinhard Kosellecks Begriffsgeschichte oder Jan und Aleida Assmanns Theorie des kulturellen Gedächtnisses, um nur einige zu nennen. Entscheidend ist, dass sich alle genannten Theoreme und Überlegungen in die Logik der Signifikation mit den Grundaxiomen von Äquivalenz, Differenz und Antagonismus eingliedern lassen, die als erkenntnistheoretisches Fundament nicht ‚unterschritten‘ wird.

Aus didaktischer Sicht sollte das Scaffolding als präzise Formulierung bzw. Exemplifikation der Theorie eingeführt werden. Dies sorgt zum einen dafür, dass die Theorie als stabile Grundlage formuliert wird; zum anderen soll der theoretische Kern ‚hochdosiert‘ ‚verabreicht‘ werden. Die strategische Überforderung ist kein aus der Not geborenes Konzept, sondern dient der Selbstentfaltung und intellektuellen Mündigkeit der Studierenden. Daher ist zu empfehlen, das Niveau durch eine Streckung der Theorievermittlung nicht zu verflachen, sondern kombiniert mit einer zu erreichenden Lernzielorientierung direkt zu Beginn der Lehrveranstaltung umzusetzen. Weitere didaktische Elemente wie die Steuerung der Aufmerksamkeit durch Dozent bzw. Dozentin oder die freie Assoziation können versuchsweise eingebracht werden; hier ist allerdings Kreativität gefragt, da je nach Seminar anders vorgegangen werden sollte. Ein Flipped-Classroom-Effekt wird sich beispielsweise nicht immer von alleine einstellen; dieser dem filmischen Medium eigene Vorteil in der Lehrpraxis muss in Seminaren mit Printtexten anderweitig hergestellt wer-

den, z. B. indem zur Auseinandersetzung mit spezifischen Signifikationen ausserhalb des Hörsaals angeregt wird. In diesem Sinne ist auch die Erprobung anderweitiger didaktischer Konzepte denkbar, solange sie auf der Basis des Scaffoldings – d. h. der Schaffung eines stabilen Interpretationsgebäudes für die Studierenden – stehen.

Zweifellos sind die Übertragungsmöglichkeiten der theoretischen und didaktischen Merkmale des Filmseminars begrenzt. Weder kann das Modell des Heidelberger Filmseminars alle religionswissenschaftlichen Fragestellungen und Inhalte in gleicher Intensität und Breite vermitteln, noch können alle didaktischen Spezifika ohne weiteres exportiert werden. Letztere sind teilweise mit dem Medium des Filmtextes verbunden und können nur bedingt von der audiovisuellen Matrix losgelöst werden. Als Kompromiss ist eine partielle Implementierung von Theorie und Filmtexten in Seminaren mit klassischer Textlektüre denkbar, indem regelmässig Filmtexte analysiert werden, die das jeweilige Thema tangieren. Allerdings muss das didaktische Konzept hier mit Bedacht angepasst werden, um kein eklektisches Chaos aus verschiedenen Theorien und ‚Textsorten‘ zu generieren.

Ein weiteres Problem für das Modell des Filmseminars besteht in der grossen Verantwortung des Dozenten bzw. der Dozentin, gleichzeitig diskurstheoretische, filmanalytische und religionswissenschaftliche Kompetenzen zu vereinen. Zusätzlich ist ständig didaktisch die Handhabbarkeit der Theorie, der Filmtexte und der analytischen Diskussionen sicherzustellen, womit Lehrveranstaltungen nach dem Prinzip des Filmseminars keine ‚Selbstläufer‘ darstellen, sondern ein hohes Engagement voraussetzen. Möglicherweise eignen sich Hauptseminare daher besser für den Ansatz, da Studierende mit gründlichen Basiskenntnissen ihres Faches erwartet werden können; hier wäre es eher möglich, den hohen theoretischen Anspruch des Ansatzes in der Praxis umzusetzen. Freilich wirft diese Überlegung auch die Frage auf, ob der didaktische und wissenschaftliche Mehrwert Studierenden im Bachelor vorenthalten werden sollte.

Schliesslich kann der Vorteil, den die strategische Überforderung der Theoriesitzungen für intrinsisch motivierte Studierende bringt, für Studierende mit einer ambivalenteren Einstellung zur Lehrveranstaltung zum Nachteil gereichen, etwa wenn das Interesse nachlässt und die mangelnde theoretische Verarbeitung keine volle Teilnahme an den Diskussionen erlaubt. Dieses Problem lässt sich zumindest partiell lösen, indem die Dozentin bzw. der Dozent ein Lernklima mit unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten herstellt und verschiedene Beiträge der Studierenden fruchtbar kommunizieren lässt. Auch belegen viele Studierende das Heidelberger Filmseminar im Laufe ihres Bachelorstudiums mehrfach, um die theoretischen Inhalte zu festigen und sich über die Analyse neuen Filmmaterials weiterzubilden.

Inwiefern das Filmseminar die im hochschuldidaktischen Diskurs debattierten Ziele für die Religionswissenschaft erreicht, kann an dieser Stelle nicht abschliessend geklärt werden. Das empirische Beispiel aus dem Heidelberger Kontext müsste zum einen an anderen Standorten wiederholt werden, um Vergleichbarkeit herzustellen, zum anderen ist der fachinterne Diskurs selbst in starker Bewegung. Wie ein Blick in verschiedene Modulhandbücher und Prüfungsordnungen religionswissenschaftlicher Studiengänge in Deutschland zeigt, ergeben sich je nach Standort und individuellem Interesse unterschiedliche Fachprofile – vielleicht weniger ein Grund zur Sorge, sondern ein Argument für die Gleichzeitigkeit von Intra-, Inter- und Transdisziplinarität.

Ungeachtet der beschriebenen Ambiguitäten liegt der grosse didaktische (und damit verbunden auch der wissenschaftliche) Gewinn des beschriebenen Modells in seiner Multimodalität: Neben der eigenständigen Lehrveranstaltung liefert das Filmseminar ein inhaltliches und methodisches Vernetzungsangebot für das religionswissenschaftliche Curriculum und darüber hinaus. Studierende der Religionswissenschaft, die in vieler Hinsicht prädestinierte Rezipientinnen und Rezipienten einer multimodalen Pädagogik sind, können auch dank dieser theoretischen und inhaltlichen Ausbildung zu späteren Produzentinnen und Produzenten einer ebenso kritischen wie konstruktiven Disziplin im Kanon der Wissenschaften heranreifen.



Zum Autor

Dimitry Okropiridze, M.A. ist Doktorand am Institut für Religionswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Koordinator des institutseigenen Mentoring-Programms und Lehrbeauftragter an der Universität und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
dimitry.okropiridze@asia-europe.uni-heidelberg.de

Literatur

- Barthes, R. (1983). *Elemente der Semiotologie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.
- Bergunder, M. (2011). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 19, H. 1, 3–55.
- Biggs, J. B. & So-kum Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, Maidenhead, England; New York: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Cameron, J. (2009). *Avatar*. Los Angeles: 20th Century Fox.
- Chandler, D. (2007). *Semiotics: The Basics*. London & New York: Routledge.
- Charles, L. (2008). *Religulous*. Santa Monica: Lionsgate
- Clarke, P. B. (2006). *New Religions in Global Perspective: A Study of Religious Change in the Modern World*. London & New York: Routledge.
- Cousins, M. (2004). *The Story of Film*, New York: Thunder's Mouth Press.
- Cuarón, A. (2007). *Children of Men*. Universal City: Universal Pictures.
- Derrida, J. & Spivak, G.C. (2016). *Of Grammatology*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Freiberger, O. (2013). Die deutsche Religionswissenschaft im transnationalen Fachdiskurs. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 21, H. 1, 1–28.
- Foucault, M. & Seitter, W. (1997). *Das Spektrum der Genealogie*, Bodenheim: Philo.
- Foucault, M. (1997). Wie wird Macht ausgeübt? In W. Seitter (Hg.), *Das Spektrum der Genealogie*, (S. 29–47). Bodenheim: Philo.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HBO (2017). HBO-Homepage. Am 05.12.2017 bezogen von: <https://www.hbo.com>
- Hock, K. (2014). *Einführung in die Religionswissenschaft*, Darmstadt: WBG.
- Jodorowsky, A. (2013). *La danza de la realidad*. Frankreich; Chile: So Soleil Films; Camera One.
- Koselleck, R. & Spree, U. (2006). *Begriffsgeschichten Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kramer, S. (1960). *Inherit the Wind*. Beverly Hills: United Artists.
- Krueger, A. (2017). *Die ethnopschoanalytische Deutungswerkstatt. Ethnografie und Deutung*, Wiesbaden: Springer.
- Kuchenbuch, Thomas. 1978. *Filmanalyse: Theorien, Modelle, Kritik*. Köln: Prometh-Verlag.
- Laack, I. (2014). Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums: Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 22, H. 2: 375–401.
- Laclau, E. (2005). *On Populist Reason*, London & New York: Verso.

- Marchart, O. (2010). *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*, Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Mazur, E. M. (2011). *Encyclopedia of Religion and Film*. Santa Barbara, California.: ABC-CLIO.
- Metz, C. (1981). *The Imaginary Signifier: Psychoanalysis and the Cinema*, Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Mikos, L. (2003). *Film- und Fernsehanalyse*, Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Moore, S. D. (2009). *Mypods and Boomsticks*. The Simpsons, Los Angeles: 20th Century Fox.
- Moore, S. D. (2015). *Clown in the Dumps*. The Simpsons, Los Angeles: 20th Century Fox.
- Morris, J. & Kross, Andrea L. (2009). *The A to Z of Utopianism, A to Z Guide Series*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- Okropiridze, D. & Prohl, I. (2012). Mentoring-Programm des IRW. Am 05.12.2017 bezogen von: <http://www.zegk.uni-heidelberg.de/religionswissenschaft/studium/mentoring.html>
- Okropiridze, D. (2016a). Handout A des Religionswissenschaftlichen Filmseminars.
Am 05.12.2017 bezogen von: https://www.academia.edu/34866128/Okropiridze_D._2016_.Handout_A_des_Religionswissenschaftlichen_Filmseminars.pdf
- Okropiridze, D. (2016b). Handout B des Religionswissenschaftlichen Filmseminars.
Am 05.12.2017 bezogen von: https://www.academia.edu/34866122/Okropiridze_D._2016_.Handout_B_des_Religionswissenschaftlichen_Filmseminars.pdf
- Posner, R. (2004). *Basic Tasks of Cultural Semiotics. Signs of Power – Power of Signs*, Wien: INST.
- Prohl et al. (2017). Forschungsschwerpunkte des Instituts für Religionswissenschaft an der Universität Heidelberg.
Am 05.12.2017 bezogen von: <http://www.zegk.uni-heidelberg.de/religionswissenschaft/forschung/index.html>
- Prohl & Okropiridze (2014). Prolegomenon der Heidelberger Religionswissenschaft. Am 05.12.2017 bezogen von: https://www.academia.edu/35347056/Prohl_and_Okropiridze_2014_.Prolegomenon_der_Heidelberger_Religionswissenschaft.pdf
- Pintrich, P. R. & V. De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology* 82, H. 1, 33-40.
- Saussure, F. (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, Berlin: de Gruyter. Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Schuster, B. (2017). *Pädagogische Psychologie Lernen, Motivation und Umgang mit Auffälligkeiten*, Berlin; Heidelberg: Springer.
- Sheets, C. (2002). *I'm Goin' to Praiseland*. The Simpsons, Los Angeles: 20th Century Fox.
- Shyamalan, M. N. (2004). *The Village.*, Burbank: Touchstone Pictures.
- Schwan, S. (2001). *Filmverstehen und Alltagserfahrung: Grundzüge einer kognitiven Psychologie des Mediums Film*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

www.zfrk-rdsr.ch

