

Weiterbildungsstudiengang  
Hochschuldidaktik

**Übersicht zur Modularbeit**

## **Interessengeleitetes Studium**

**Eine deskriptorenbasierte Neugestaltung  
religionswissenschaftlicher Einführungsseminare**

*Bleich, Petra / Johannsen, Dirk*

*Universität Fribourg*

*Philosophische Fakultät*

*Seminar für Religionswissenschaft*

## *Zusammenfassung:*

Mit der Bologna-Reform und der Einführung von Bachelor-Studiengängen werden vor allem von Fächern ohne verbindliches Berufsbild oder Kompetenzprofil umfassende Neugestaltungen eingefordert. Die zu erlangenden Qualifikationen transparent aufzuschlüsseln und der Studienzeiterkürzung entsprechende, effiziente Ausbildungsprogramme zu entwickeln stellt dabei gerade ressourcenarme Lehrstühle vor erhebliche Belastungen. Die vorliegende Arbeit stellt – im Sinne einer Handreichung – die Entwicklung und Evaluation eines vollständigen Programms zur Bologna-konformen Neugestaltung religionswissenschaftlicher Einführungsseminare auf der Bachelor-Ebene vor. In Modul 1 werden dazu die Outcomes gemäss dem nqf.ch-HS definiert und bis auf die Ebene der konkreten Unterrichtsgestaltung heruntergebrochen. Auf dieser Basis werden geeignete hochschuldidaktische Tools entwickelt (Modul 2), Betreuungssituationen entworfen (Modul 3), sowie transparente und den Lernprozess steuernde Assessmentformen implementiert (Modul 4). Die damit als Instrument zur Ausrichtung des Bachelorstudiums qualifizierten Proseminare wurden im HS 2007 sowie im FS 2008 erprobt und ausführlich evaluiert (Modul 5). In Modul 6 wird abschliessend ein Tool entworfen, welches das Verfahren der Deduktion von Lernzielen zur Seminarplanung und -gestaltung auch bei knappen Zeitressourcen erleichtern soll. Die Arbeit demonstriert damit einen ersten Schritt eines aufwandsarmen Vorgehens bei der Gestaltung Bologna-konformer Bachelorprogramme. Kernanliegen der Arbeit ist es, die inhaltliche und methodische Vielfalt des Faches Religionswissenschaft auch in einem administrativ stark regulierten Studiengang weiterhin zu gewährleisten.

## *Theoretisches Konzept:*

Die Arbeit stellt ein deduktives Verfahren zur Ableitung von sowohl studiengang- als auch veranstaltungsspezifischen Outcomes aus allgemeinen Niveaudekriptoren vor, gefolgt von ihrer Übersetzung in eine konkrete Unterrichtsplanung. Dabei wird in der Gestaltung ein konstruktivistisch-kognitiver Ansatz in Anschlag gebracht, über welchen das im Mittelpunkt stehende Konzept eines Interessengeleiteten Studiums qualifiziert wird.

# Inhalt

Vorwort .....	6
<b>1 Modul 1: Planung und Entwicklung von Lehrangeboten</b>	
1.1 Einführung .....	8
1.2 Kernkompetenz und Outcomes .....	9
1.3 Lehrziele .....	13
1.4 Lernprogramm.....	16
1.4.1 Proseminar I: Religionsgeschichte – Blueprint didaktische Planung.....	20
1.4.2 Proseminar II: Wissenschaftsgeschichte – Blueprint didaktische Planung .....	26
1.5 Deskriptorenspezifisches Assessment.....	29
<b>2 Modul 2: Methoden</b>	
2.1 Einführung .....	32
2.2 Proseminar I: Reflexionseinheiten und Vorbereitung auf ein interessen geleitetes Studium	
2.2.1 Vorwissen als Ressource: die Grundidee.....	32
2.2.2 Vorgehen .....	34
2.2.3 Gestaltung und Ablauf.....	35
2.3 Proseminar II: Gruppenpuzzle	
2.3.1. Methode.....	37
2.3.2. Umsetzung.....	38
2.3.3. Durchführung und Evaluation.....	40
<b>3 Modul 3: Betreuung von Studierenden</b>	
3.1. Einführung .....	42
3.2 Lehr-Lernziel-Vereinbarung .....	43
3.3 Forder- und Fördergespräch.....	45
<b>4 Modul 4: Assessment der Studierenden</b>	
4.1 Einführung .....	47
4.2 Bewertungsbogen Vortrag .....	48
4.3 Bewertungsbogen Seminararbeit .....	50

5	Modul 5: Qualitätssicherung der Lehre	
5.1	Einführung .....	53
5.2	Berichte der durchgeführten Teilevaluationen	
5.2.1	Informierender Unterrichtseinstieg .....	57
5.2.2	Gruppenpuzzle.....	57
5.2.3	Konzeption der Proseminare.....	58
5.3	Gesamtevaluation der Proseminare	
5.3.1	Proseminar Religionsgeschichte.....	59
5.3.2	Proseminar Wissenschaftsgeschichte .....	59
6	Modul 6: Selbstmanagement und Professionalität	
6.1	Einführung .....	61
6.2	Problemstellung.....	62
6.3	„Strickmuster didaktische Planung‘ .....	63
	Literaturverzeichnis .....	68
	Anhänge .....	70
1.1	Blueprint Didaktische Planung .....	71
2.1	Arbeitsblätter zum Gruppenpuzzle.....	72
2.2	Klausur zum Gruppenpuzzle .....	79
3.1	Folien zur Lehr-Lernzielvereinbarung .....	81
4.1	Bewertungsbogen Vortrag Proseminar 2006 .....	83
4.2	Bewertungsbogen Vortrag vor COP .....	84
4.3	Bewertungsbogen Vortrag nach COP.....	85
4.4	Beurteilungsblatt Proseminar 2006 .....	87
4.5	Beurteilungsbogen Seminararbeiten.....	89
4.6	Evidences Proseminararbeiten .....	91
5.1	Auszug: Hanne Bestvater, Wolfgang Bewyl: Selbstevaluation in der Hochschullehre (2008), „Fall 2“ .....	93
5.2	Evaluationsbogen zum Gruppenpuzzle (PS Wissenschaftsgeschichte) .....	94
5.3	Evaluationsergebnisse Gruppenpuzzle (PS Wissenschaftsgeschichte).....	96
5.4	Evaluationsbogen zur Konzeption der Proseminar.....	100
5.5	Evaluationsbogen Proseminar Religionsgeschichte .....	101
5.6	Evaluationsbogen des Lehrstuhls für Religionswissenschaft, Universität Fribourg ...	103
5.7	Ergebnisse Gesamtevaluation Proseminar Wissenschaftsgeschichte, FS 2008 .....	106
6.1	„Strickmuster‘ zur didaktischen Planung.....	108
6.2	„Geblendet von unterirdischem Glanz“ – Didaktische Planung .....	114

# Vorwort

*Scholars are not born, they are made.*

*Eric J. Sharpe, Understanding religion, 1983*

Das Seminar für Religionswissenschaft an der Universität Freiburg bietet ein zweisprachiges Bachelorprogramm Religionswissenschaft (deutsch, französisch) an, zu dem derzeit zwei obligatorische Proseminare gehören:

1. Einführung in die Religionsgeschichte (Proseminar I)
2. Einführung in die Wissenschaftsgeschichte (Proseminar II)

Diese sollen die StudienanfängerInnen mit den Inhalten und Methoden der Religionswissenschaft sowie dem wissenschaftlichen Arbeiten vertraut machen und so ein zielgerichtetes Studium ermöglichen. Da für das Studienprogramm jedoch weder ein Curriculum noch eine Vorgabe verbindlicher Lehrziele besteht, standen beide Proseminare bislang relativ unverbunden nebeneinander. Für die Dozierenden waren sie jeweils mit grossem Konzeptualisierungs- und Vorbereitungsaufwand verbunden, ohne dass einheitliche Outcomes gewährleistet werden konnten. Auch befriedigte die bisherige Aufteilung der Proseminare nicht, da es von den StudienanfängerInnen als zu schwierig eingestuft wurde, sich bereits im ersten Semester – und somit in der Regel ohne tiefere Einblicke in den Gegenstand der Disziplin – mit klassischen Theoretikern der Religionswissenschaft auseinander zu setzen.

Die vorliegenden Modularbeiten sind das Resultat eines umfassenden Prozesses hochschuldidaktisch fundierter Reflexion zur Neukonzeption der beiden Proseminare. Als praktisch umsetzbare Handreichung sollen sie die DozentInnen mit einem kohärenten Lehrprogramm sowie Methoden zu dessen Gestaltung, Assessment- und Evaluationstools versorgen. Als hochschuldidaktischer Entwurf sollen sie dem Lehrstuhl als Vorschlag zur nachhaltigen Definition der Lernziele und zur Gestaltung des Bachelor-Programmes dienen.

Dazu wurden die Modularbeiten, obschon als eigenständige Einheiten abgefasst, in Form von aufeinander aufbauende Kapiteln gestaltet. Der zusammenhängende Problembereich, in Kapitel 1 eingeführt, dient als Leitfaden, insofern die dort vorgenommene Formulierung der Lehrziele als Prämisse zur in späteren Kapiteln vorgenommenen Deduktion von Lehrinhalten, Zugangs- und Prozesswegen, Assessmentverfahren etc. fungiert. Erst in Kapitel 6 wird der Proseminarzusammenhang verlassen, und das erarbeitete Vorgehen in einem Tool zur effizienten Vorbereitung sonstiger Lehrveranstaltung formalisiert.

Die einführenden Teile der Modularbeiten wurden von den VerfasserInnen jeweils gemeinsam entwickelt, für die jeweiligen Proseminare jedoch eigenständig – wenn auch in beständigem Dialog verbleibend – umgesetzt.

Fribourg, Bern, Horten und Brunnen 2008

Dirk Johannsen, Petra Bleisch

# 1. Modul 1:

## Planung und Entwicklung von Lehrangeboten

### 1.1 Einführung

Die Religionswissenschaft ist kein typisches Orchideenfach. Im institutionellen Kontext zwar oft als marginale Grösse betrachtet, ist sie in ihrem Gegenstandsbereich, der Vielfalt der Ansätze und Fragestellungen kaum mehr überschaubar. Geprägt wurde sie sowohl von romantischen wie aufklärerischen Programmatiken des 18. Jahrhunderts und ihre Vorläufer fand sie in der Theologie und der Völkerkunde ebenso wie in der frühen Psychologie, Soziologie und Geschichtswissenschaft. Im vergangenen Jahrhundert hat sie sich schliesslich – nun zumindest dem Namen nach geeint und entsprechend institutionalisiert – zu einer eigenständigen, allerdings methodenpluralen und inhaltlich äusserst flexiblen Disziplin entwickelt. Das Fach, welches mit dem Begriff „Religion“ eine nicht verbindlich zu bestimmende und stark umstrittene Grösse zu ihrem Gegenstand erklärt, trat damit in eine intensive Phase der Selbstreflexion. Mit der Vielfalt resultierender Schulbildungen und Positionierungen, aber auch mit dem entstehenden, ausgeprägt kritischen Methodenbewusstsein wandelte sich die Religionswissenschaft mehr und mehr: von der Suche nach dem Wirken Gottes unter fremdartigen Völkern entwickelte sie sich zu einem akademischen Abenteuer, der Suche nach Wissenschaftlichkeit. Zu einem einheitlichen Lehrprogramm oder gar Berufsbild, wie durch die moderne Organisation der Universität eingefordert, scheint diese Fachgeschichte in fundamentaler Opposition zu stehen.

Spätestens mit der Verkürzung der Studienzeit durch die Einführung des Bachelor-Studienganges sowie der einhergehenden relativen Eigenständigkeit des Master-Aufbaustudiums müssen jedoch auch für das Studium der Religionswissenschaft eindeutige Lehrziele formuliert werden. Eine verbindliche Festlegung erfordert dabei primär Festlegungen bei der Frage nach der Identität der Disziplin, sowohl im wissenschaftlichen als auch im universitätspolitischen Kontext. Dieser Verortungsakt wird von uns als ein langfristig angelegter und stets nur in Annäherungen umsetzbarer, somit grundsätzlich dynamischer Prozess begriffen, zu dem im weiteren ein Beitrag geleistet werden soll. Unser Ziel ist dabei, einer drohenden Verarmung der Disziplin und ihres Anspruches entgegenzuwirken, indem

die geleistete formale Ausrichtung so formuliert wird, dass sie der Vielfalt der Inhalte und Ansätze zumindest nicht notwendig entgegensteht. Den Studierenden, die mit einem breiten Interessenspektrum das Studium der Religionswissenschaft aufnehmen, soll vielmehr eine Orientierung und Ausbildung bereitgestellt werden, die ihnen erlaubt, ihre eigenen Interessen wissenschaftlich zu schärfen und selbständig weiterzuführen.

Die Proseminare - als obligatorische Einführungsveranstaltungen - werden von uns als das Fundament des Studiums der Religionswissenschaft an der Universität Freiburg begriffen. Dementsprechend müssen sie die übergeordneten Lehrziele (durchaus in Ihrer Vorläufigkeit) reflektieren und den studentischen Lernprozess entsprechend ausrichten.

In dieser Modularbeit soll in einem ersten Schritt bestimmt werden, welche **Kompetenzen** die Studierenden nach dem Besuch der beiden Proseminare für ihr weiteres Studium benötigen. Darauf aufbauend sollen die **Outcomes** für jedes der Proseminare bestimmt und die **Lehrziele** abgeleitet werden. In einem zweiten Schritt sollen die definierten Lehrziele jeweils in einen zweckmässigen Seminarplan umgesetzt werden.

## 1.2 Kernkompetenz und Outcomes

In Folge der Bemühungen um die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis 2010, wie er mit der Sorbonne-Deklaration 1998 angedacht und der Bologna-Deklaration 1999 entworfen wurde, wurden 2005 in Bergen unter anderem die Erstellung untereinander kompatibler, verbindlicher nationaler Qualifikationsrahmen beschlossen. Diese sollen dazu beitragen, die verschiedenen europäischen Ausbildungssysteme transparent und vergleichbar zu machen, um damit Anerkennungen von an verschiedenen Universitäten erbrachten Studienleistungen zu erleichtern sowie Mobilität und Austausch im Bereich der Ausbildung und der Forschung zu fördern.<sup>1</sup> In Bergen wurde dazu ein dreistufiger Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum bereitgestellt (EQF-EHEA), der an verschiedene nationale und internationale Initiativen anschliesst, etwa der Entwicklung der *Dublin Descriptors* durch die Joint Quality Initiative.<sup>2</sup> Im Juni 2008 wurde ein nationaler Qualifikationsrahmen, der nqf.ch-HS, von den drei Schweizer Rektorenkonferenzen CRUS, KFH und COHEP in die Vernehmlassung geschickt.

Da der Entwurf zum nqf.ch-HS zur Zeit der Formulierung unserer Outcomes noch nicht bestand, richten sich diese (mit den unten angegebenen Modifikationen) nach den *Dublin*

---

<sup>1</sup> Vgl. qualifications. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna-Ministerkonferenz, Bergen 2005, S. 18.

<sup>2</sup> Vgl. ebd. S. 17.

*Descriptors*.<sup>3</sup> Sie sind jedoch in allen relevanten Punkten zum nqf.ch-HS in seiner derzeitigen Formulierung kompatibel. In den folgenden Tabellen finden sich daher, jeweils in Klammern, auch die von den Schweizer Rektorenkonferenzen vorgesehenen Deskriptorenbezeichnungen.<sup>4</sup>

Die *Dublin Descriptors* leisten – unabhängig von den Spezifika der verschiedenen akademischen Disziplinen – eine erste Bestimmung der für die Abschlüsse der Zyklen des akademischen Ausbildungsweges zu fordernden Qualifikationen. So soll etwa der Bachelor-Zyklus, auf genereller Sekundarstufen-Bildung aufbauend, die Studierenden in den Stand setzen,

- fachspezifisches Wissen und Verstehen zu demonstrieren, welches zumindest in Aspekten eine Anknüpfung an neueste Erkenntnisse der Disziplin erlaubt
- dieses durch fachspezifische Problemlösungskompetenzen in professioneller Weise anzuwenden
- relevante Daten sammeln, interpretieren und im Kontext der Disziplin beurteilen zu können
- Inhalte und Zugangswege allgemeinverständlich vermitteln zu können

Mit dem Abschluss eines Bachelorstudiums sollen zudem Lernstrategien entwickelt worden sein, welche die Fortführung des Studiums mit einem *Höchstmass an Autonomie* erlauben.

Als Einstieg in das Studium müssen die Proseminare diesen Weg vorzeichnen. Konkret bedeutet dies, dass die im Proseminar erworbenen Qualifikationen auf einer (nach Bloom 1972) niedrigeren Lernzielstufe jenen des Bachelor-Descriptors bereits entsprechen müssen.

Auf der Grundlage der Dublin Descriptors werden die für die religionswissenschaftlichen Proseminare fachspezifischen **Teaching Outcomes** im folgenden unter Berücksichtigung folgender Faktoren bestimmt:

- unserer eigenen bisherigen Lern- und Lehrerfahrungen; speziell im Zusammenhang mit den Proseminaren
- des Austausches mit dem Lehrstuhlverantwortlichen und weiteren MitarbeiterInnen
- der Analyse des „Evaluationsdossiers ‚Interne Evaluation‘ – Lehrstuhl für Religionswissenschaft“ vom 31. 8. 2005
- hochschuldidaktischen und -politischen Programmatiken und Programmen<sup>5</sup>

Als ergänzender Strukturierungsbehelf dienen die „Kategorien möglicher Teaching Outcomes“ nach Gagné, welche, neben die Dublin Descriptors gestellt, zusätzliche Differenzierungen ermöglichen und vor allem bereits mit eindeutigen Evaluationsmöglichkeiten ver-

---

<sup>3</sup> Gemeinsame „Dublin Descriptors“ für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse. Bericht einer informellen Gruppe der Joint Quality Initiative, 23. März 2004.

<sup>4</sup> Vgl. Qualifikationsrahmen für den Schweizer Hochschulbereich – nqf.ch-HS, Version für die Vernehmlassung 2008: [www.crus.ch/die-crus/analysiert-evaluiert/qualifikationsrahmen-nqfch-hs/dokumente.html](http://www.crus.ch/die-crus/analysiert-evaluiert/qualifikationsrahmen-nqfch-hs/dokumente.html).

<sup>5</sup> Unter Programmatik verstehen wir als die Formulierung eines Anliegens, unter Programm die Bestimmung der Ebene, auf der dieses Anliegen verfolgt werden soll.

bunden sind (Gagne et al. 2004). Die Strukturierung nach Gagné erlaubt eine einheitliche Ableitung der Lehrziele für die beiden Proseminare, so dass bei den Studienvereinbarungen zwischen Lehrenden und Lernenden ein Wiedererkennungseffekt eintritt und eine Orientierungsmarke gesetzt wird.

### **Kernkompetenz**

Ein Teaching Outcome ist die Kompetenz, welche die Studierenden mit den Proseminaren erwerben sollen. Als angepeiltes Outcome, im Sinne einer allgemeinsten und verbindlichen Kernkompetenz ausgebildeter ReligionswissenschaftlerInnen, definieren wir – bewusst in höchster Allgemeinheit:

**die Fähigkeit, religionswissenschaftliche Fragestellungen zu formulieren,  
zu bearbeiten und zu präsentieren.**

Auf der Bloomschen Taxonomie entspricht dies der 3. Lernzielstufe für kognitive Lernziele sowie der 1. Lernzielstufe für affektive Lernziele. Das heisst, die Studierenden können Kernmerkmale wissenschaftlicher Herangehensweisen (= Fragestellungen) benennen, Unterschiede zu nichtwissenschaftlichen Herangehensweisen herausstellen und haben eine erste Orientierung, um selbständig mit Quellenmaterial und theoretischen Analysen umzugehen. Dies bedeutet jedoch noch nicht, dass sie bereits theoretische Konzepte analysieren, verschiedene Ansätze zueinander in Bezug setzen oder gar innerhalb des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses auf ihren Nutzen und ihre Position hin beurteilen könnten (Kognitive Lernzielstufen 4–6). Jedoch sollen die Studierenden bereit und im Stande sein, sich einerseits auch auf komplexere Konzeptionen einzulassen, andererseits persönliche (vor allem religiöse) Positionen soweit einzuklammern, dass sie den wissenschaftlichen Sichtweisen, mit denen sie im weiteren Studium konfrontiert werden, aufgeschlossen gegenüber treten können (Affektive Lernzielstufe 1).

Die formulierte Kernkompetenz ist bewusst als von grösstmöglicher Allgemeinheit gewählt, da es, wie eingangs geschildert, nicht der Sinn einer allgemeinen Einführungsveranstaltung sein kann, bereits spezifische Ausrichtungen, etwa die Spezialisierung des Lehrstuhles oder spezielle Lehrmeinungen, vorwegzunehmen. Vielmehr sollen die Studierenden gleich zu Beginn ihres Studiums in Stand gesetzt werden, die Besonderheiten des

standortspezifischen Profils<sup>6</sup> zu erkennen und sich selbständig zu ihm zu positionieren. Die letztlich rein tautologische Kernkompetenz – ein Religionswissenschaftler formuliert, bearbeitet und präsentiert religionswissenschaftliche Fragestellungen – soll also sicherstellen, dass, unabhängig von der innerwissenschaftlichen Stellungnahme der Lehrenden, den Studierenden eine Basis für ein selbstbestimmtes Studium bereitgestellt wird. Ihre Explikation ist keine Selbstverständlichkeit, sondern ein erster Schritt, einer drohenden Verarmung der Studieninhalte reflektierend entgegenzuwirken.<sup>7</sup>

**Teaching Outcomes**

In einem zweiten Schritt werden nun die Teaching Outcomes gemäß der Deskriptoren aufgeschlüsselt. Auch hier wird die allgemeinverbindliche Ebene unserer Einschätzung nach noch nicht verlassen. Die folgende Tabelle soll vielmehr die allgemeingültig notwendigen Bedingungen der formulierten Kernkompetenz für die angegebene taxonomische Stufe aufzeigen, soweit sie die Bereiche ‚Religionsgeschichte‘ und ‚Wissenschaftsgeschichte‘ betreffen.

PS Religionsgeschichte (1. Sem.)	PS Wissenschaftsgeschichte (2.Sem)
<b>1. Faktenwissen (Wissen und Verstehen)</b>	
<p><i>Die Studierenden können</i></p> <p>... exemplarische Verläufe der Religionsgeschichte skizzieren.</p>	<p><i>Die Studierenden können</i></p> <p>... einflussreiche systematische Zugänge in der Religionswissenschaft zusammenfassen.</p>

<sup>6</sup> Mit dem Profil eines Lehrstuhles wird seine spezifische inhaltliche und / oder theoretische Spezialisierung innerhalb der Disziplin bezeichnet. Vor allem bei kleinen Fächern ist das standortspezifische Profil zentral für die Auswahl des Studienortes.

<sup>7</sup> Sie setzt sich deutlich gegen entsprechende Alternativentwürfe ab, die in der Regel bereits ein – standortspezifisches – Bekenntnis zu entweder einem kulturwissenschaftlichen oder rein soziologischen Ansatz beinhalten: ReligionswissenschaftlerInnen könnten sich dort also, zumindest von der Formulierung des Curriculums her, nur soziologisch ausgebildete ForscherInnen nennen, nicht aber zum Beispiel kognitionswissenschaftlich orientierte ForscherInnen.

<b>2. Regelwissen (Anwendung von Wissen und Verstehen)</b>	
... wissenschaftliche Formen der Geschichtsschreibung in ihren Parametern und Varianten identifizieren und in Ansätzen reflektieren.	... klassische religionswissenschaftliche Konzepte in die Wissenschaftsgeschichte einordnen.
<b>3. Denken und Problemlösen (Urteilen)</b>	
... einen quellenkritischen und kontextualisierenden Umgang mit Quellenmaterial demonstrieren.	... zielgerichtete, systematische Analysen von Quellenmaterial durchführen.
<b>4. Praktische Fertigkeiten (Kommunikative Fertigkeiten)</b>	
... historische Zusammenhänge präsentieren.	... theoretische Konzepte präsentieren.
<b>5. Einstellungen (Selbstlernfähigkeit)</b>	
... weiterführende Fragen ableiten, die sich aus den historischen Antworten ergeben.	... ihren eigenen Bezug zu Religion reflektieren.

### 1.3 Lehrziele

Die Teaching Outcomes, wie im vorhergehenden definiert, sind ein formales Gerüst, noch ohne fachspezifische Details über die Inhalte der Einführungsveranstaltungen oder des Studiums. Aus ihnen werden nun, in einem dritten Schritt, die *Lehrziele* (Klauer&Leutner 2007) für die beiden Proseminare **abgeleitet**, indem sie für den gegebenen Seminarrahmen konkretisiert werden. Die Lehrziele umfassen dabei das konkrete Arbeitsprogramm und werden

den Studierenden in den Anfangssitzungen der Seminare explizit als *Lernziele* vermittelt. Dafür ist es notwendig, sie **praxisrelevant** und **aussagekräftig** zu formulieren und zu präsentieren, so dass im Dialog mit den Teilnehmenden eine gemeinsame Zielvereinbarung getroffen werden kann (vgl. Kapitel 3). Anschliessend werden in der betreffenden Sitzung des Proseminars die Assessmentformen vorgestellt und somit einerseits die Kriterien der Überprüfung des Lernerfolges transparent gemacht, andererseits eine praktische Richtlinie zur Gestaltung des eigenen Lernprozesses gegeben (**Messbarkeit** und **Machbarkeit**, vgl. Kapitel 4).

Die **Deduktion der Lehrziele** aus den Outcomes richtet sich in dieser Art nach der APAM-Formel: die Ableitung erfolgt unter Gesichtspunkten der Praxisrelevanz, Aussagekraft, Mess- und Machbarkeit (Ertel 2007). Die folgende Tabelle wiederholt die Outcomes und nennt die aus ihnen abgeleiteten Lernziele der beiden Proseminare:

PS Religionsgeschichte (1. Sem.)	PS Wissenschaftsgeschichte (2.Sem)
<b>1. Faktenwissen (Wissen und Verstehen)</b>	
<p>Die Studierenden können</p> <p>... exemplarische Verläufe der Religionsgeschichte skizzieren.</p> <p>=&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... <i>dominierende Konzepte und Diskursfelder der europäischen und asiatischen Religionsgeschichte benennen.</i></li> <li>- ... <i>Entstehungskontext, Ausbildung und Wirkung verbreiteter Konzepte und Lehrsätze grosser Religionstraditionen differenzierend darstellen.</i></li> </ul>	<p>Die Studierenden können</p> <p>... grundlegende systematische Zugänge in der Religionswissenschaft zusammenfassen.</p> <p>=&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... <i>systematische Zugänge zur Religionswissenschaft nennen.</i></li> <li>- ... <i>die jeweiligen Prämissen, Fragestellungen, Konzepte und massgeblichen Theoretiker der systematischen Zugänge nennen.</i></li> </ul>
<b>2. Regelwissen (Anwendung von Wissen und Verstehen)</b>	
<p>... wissenschaftliche Geschichtsschreibung in ihren Parametern und Varianten identifizieren und in Ansätzen reflektieren.</p> <p>=&gt;</p>	<p>... klassische religionswissenschaftliche Konzepte in die Wissenschaftsgeschichte einordnen.</p> <p>=&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... <i>unterschiedliche Bestimmungen zentraler reli-</i></li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- ... die Prinzipien quellenkritischer Arbeit nennen.</li> <li>- ... ahistorische Darstellungsformen erkennen und kritisieren.</li> </ul>	<p>gionswissenschaftlicher Konzepte nennen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-... die unterschiedlichen Bestimmungen vergleichen und dem entsprechenden systematischen Zugang zuzuordnen.</li> </ul>
<p><b>3. Denken und Problemlösen (Urteilen)</b></p>	
<p>... einen quellenkritischen und kontextualisierenden Umgang mit Quellenmaterial demonstrieren.</p> <p>=&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... einen Quellentext systematisch in historische Zusammenhänge einordnen.</li> <li>- ... das Verständnis historischer Entwicklungen und Zusammenhänge demonstrieren.</li> </ul>	<p>... zielgerichtete, systematische Analysen von Quellenmaterial durchführen.</p> <p>=&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... Quellenmaterial zu einem adäquaten theoretischen Zugang in Bezug setzen</li> <li>- ... theoretische Konzepte systematisch auf Quellenmaterial anwenden und zur Analyse verwenden.</li> </ul>
<p><b>4. Praktische Fertigkeiten (Kommunikative Fertigkeiten)</b></p>	
<p>... historische Zusammenhänge präsentieren.</p> <p>=&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... unter Anleitung eine mündliche Präsentation zu einem religionshistorischen Thema vorbereiten</li> <li>- ... eine klar verständliche Sprache verwenden und geeignete Mittel zur Visualisierung verwenden.</li> </ul>	<p>... theoretische Konzepte präsentieren.</p> <p>=&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... selbständig eine mündliche Präsentation zu einem theoretischen Text vorbereiten.</li> <li>- ... die anderen Seminarteilnehmenden aktivieren.</li> </ul>
<p><b>5. Einstellungen (Selbstlernfähigkeit)</b></p>	
<p>... Fragen ableiten, die sich aus den historischen Antworten ergeben.</p> <p>=&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... ihr Religionsverständnis und die sich daraus für sie ergebenden Fragen reflektieren.</li> <li>- ... auf der Basis ihres Vorverständnisses ihren Interessen gemäße religionshistorische Fragestellungen identifizieren.</li> </ul>	<p>... ihren eigenen Bezug zu Religion reflektieren.</p> <p>=&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ... durch Führen eines Lernjournals ihren Bezug zu und Begriff von Religion reflektieren und zu systematischen Zugängen in Bezug setzen.</li> <li>- ... eigenständig ihre religionshistorische Kompetenz in die theoretische Befassung einfließen lassen.</li> </ul>

## 1.4 Lernprogramm

Um im Anschluss an die formulierten Lehrziele das Lernprogramm für die beiden Proseminare festlegen zu können, bedarf es nach Klauer und Leutner (2007) drei vorbereitender Schritte:

- Feststellung des Lernstandes, um daraus den Lehrstoff zu ermitteln
- Analyse des Lehrstoffes und Aufteilung in Teilmengen
- Anordnung der Teilmengen in günstige Lehrsequenzen

### Feststellung des Lernstandes

Die Analyse der bisherigen Erfahrungen der verschiedenen Dozierenden in der Religionswissenschaft ergibt in Bezug auf den Kenntnisstand der an den Proseminaren teilnehmenden Studierenden ein sehr heterogenes Bild. Bei den Studierenden handelt es sich teils um

- MaturaabgängerInnen mit persönlich-spirituellen und / oder gesellschaftspolitisch-aktuellem Interesse an Religion
- MaturaabgängerInnen mit Wahlfach Religion im Gymnasium
- 30+-Studierende mit unterschiedlichen persönlichen Erfahrungen und Voraussetzungen<sup>8</sup>
- Fortgeschrittene Studierende im Rahmen eines Nachholmoduls

Da dieser Heterogenität im vorhandenen institutionellen Rahmen nicht Rechnung getragen werden kann, in dem beispielsweise unterschiedliche Proseminare je nach Lernstand eingerichtet werden könnten, müssen die **Eingangsvoraussetzungen definitorisch festgelegt** werden.

Für das *Proseminar I* in Religionsgeschichte wird, neben einer der Sekundarstufe 2 entsprechenden allgemeinen (nicht religionspezifischen) Vorbildung, von zwei Voraussetzungen ausgegangen. Angesichts des unscharfen Berufsbildes der Religionswissenschaft wird erstens angenommen, dass die Studierenden spezifische fachrelevante Interessen mitbringen. Bei der Religionswissenschaft handelt sich nicht um ein klassisches Ausbildungsstudium, zudem ist sie in der öffentlichen Wahrnehmung als Studienfach wenig präsent, so dass für die Studierenden ein aktiver, interessen geleiteter Studienentschluss vorausgesetzt werden kann. Die zweite Voraussetzung ist ein Vorwissen zum Thema „Religion“. Wissen über Religionen ist sowohl Gegenstand der Schulausbildung als auch ein alltägliches Thema in den

---

<sup>8</sup> Die Universität Freiburg bietet über 30-Jährigen die Möglichkeit durch das Bestehen einer Aufnahmeprüfung ohne Matura zu studieren. Diese Studierenden bringen oft eine reichhaltige persönliche Erfahrung mit (Mitglied unterschiedlicher religiöser Gemeinschaften, rege Reisetätigkeit in den nahen und fernen Osten), sind aber in Bezug auf ihre Bildungsvoraussetzungen sehr heterogen (Allgemeinbildung, Lektüre populärwissenschaftlicher Literatur). Die Erfahrung zeigte, dass diese StudienanfängerInnen im Gegensatz zu den MaturaabgängerInnen, in der Regel bereits feste Vorstellungen von Religion entwickelt haben, die durch den universitären Unterricht erschüttert und in Frage gestellt werden.

Medien. Ein Kanon des Wissens kann jedoch aufgrund der unterschiedlichen Vertiefungsniveaus, der unterschiedlichen kantonalen Lehrpläne<sup>9</sup> und der oft verzerrenden Darstellungen nicht angelegt werden. Ein Vorwissen, so minimal, diffus oder gar verfälschend es auch sein mag, wird daher ohne weitere inhaltliche Qualifikationen vorausgesetzt und dient zu Studienbeginn als kognitiver Ansatzpunkt für einen dekonstruierenden Reflexionsprozess, auf dessen Grundlage die Lehrinhalte entwickelt werden können.

Das *Proseminar II* in Wissenschaftsgeschichte baut vollständig auf das Proseminar I auf und kann nur besucht werden, wenn die Lehrziele des Proseminar I erreicht wurden. Es kann somit zum Beispiel an bereits angesprochene, aber noch nicht vertiefte Konzepte anknüpfen. Grundsätzlich wird hier aber ebenfalls davon ausgegangen, dass die Studierenden nebst den im Proseminar I vermittelten Inhalten und Konzepten in den methodologischen Zugängen und religionswissenschaftlichen Theorien keine Kenntnisse aufweisen.

Die gegebenen, unterschiedlichen Voraussetzungen sollen trotzdem nicht vollständig unberücksichtigt bleiben. Für Studierende, die bereits vertiefte Kenntnisse in einer spezifischen religiösen Tradition aufweisen, sollen entsprechende Aufgaben nach Möglichkeit zur Verfügung gestellt oder angepasst werden. Eine weitere, durch die spezifische Konzeption der Proseminare geförderte Möglichkeit ist, heterogene Lerngruppen zu bilden, welche sich für eine bestimmte Dauer gegenseitig unterstützen und bereichern.

### **Analyse des Lehrstoffs und Aufteilung in Teilmengen**

Der Lehrstoff ist für das Proseminar II gross, für das Proseminar I unüberschaubar. Eine sinnvolle Auswahl **exemplarischer Inhalte** und damit eine **konsequente Reduktion** des Lehrstoffs sind also unabdingbar.

In Bezug auf das Proseminar I wird statt einer inhaltlichen Bestimmung, etwa in Form einer Liste religionsgeschichtlicher Ereignisse, der Prozess einer genaueren Bestimmung des Begriffes ‚Religions-Geschichte‘ als Leitfaden verwendet. „Was ist Religion?“ und „Was kennzeichnet (wissenschaftliche) Geschichtsschreibung“ sind die beiden das Proseminar durchziehenden Fragestellungen, welche zwar aus naheliegenden Gründen nie endgültig beantwortet werden können, die aber in ständiger Präzisierung eine Vielzahl von Perspektiven auf den Gegenstand erlauben. Sie dienen als systematischer Leitfaden, der den exemplarischen Charakter ausgewählter religionsgeschichtlicher Diskurse und Phänomene kompensiert.

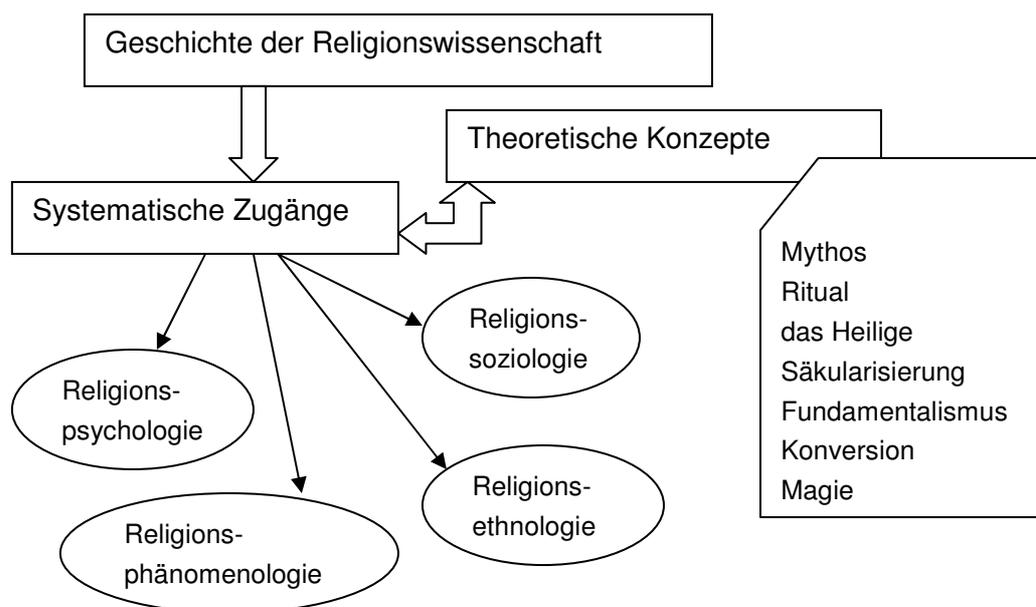
Erst im zweiten Schritt wird das gesamte Proseminar, gängigen Konventionen folgend, in zwei grosse Phasen aufgeteilt, die als letztlich willkürlich und nur pragmatisch begründbar

---

<sup>9</sup> Kantonsspezifisch als konfessioneller Unterricht, als freies Wahlfach Religionskunde oder als Ethik-Unterricht konzipiert.

kommuniziert werden: „Asiatische Traditionen“ sowie „Europäische Religionsgeschichte“. Beide Phasen werden mit einem ‚Sonderevent‘ als Markpunkt, zum Beispiel einer Exkursion zu einem Hindutempel, scharf gegeneinander abgegrenzt. Ein dritter Aufteilungsschritt setzt beim üblichen Vorwissen über die Religionen an, indem die „Weltreligionen“ (ein in der Religionswissenschaft stark umstrittener Begriff) einzeln behandelt werden. Auch hier soll nicht ein willkürliches Wissen von willkürlich voneinander unterschiedenen Traditionszusammenhängen und Diskursfeldern gelehrt, sondern vielmehr die Konstruktionsgeschichte verbreiteter Kategorien offengelegt werden. Mit jedem neuen Einstieg wird der jeweils zuvor entwickelte Religionsbegriff neu hinterfragt und geschärft, mit jedem neuen Einstieg wird das Geschichtsverständnis reflektiert und werden neue Methoden und Techniken wissenschaftlicher Geschichtsschreibung gelehrt.

In Bezug auf das Proseminar II soll der Lehrstoff, den klassischen Mustern der meisten Lehrbücher folgend, grundsätzlich folgendermassen aufgeteilt werden:



Während die systematischen Zugänge zu den Grundlagen der Wissenschaftsgeschichte gehören und erst die Orientierung der Studierenden im religionswissenschaftlichen Diskursfeld ermöglichen, ist eine Auswahl aus der (ohnehin unvollständigen) Liste der theoretischen Konzepte als Beispiele zu nutzen.

### Anordnung der Teilmengen in Lehrsequenzen

Für die Anordnung der Teilmengen des Lehrstoffes in – linear ablaufende – Lehrsequenzen muss eine geeignete Sequenzierungstechnik ausgewählt werden. Für beide Proseminare scheint die Zoomtechnik (Reigeluth 1983; 1999) geeignet. Der wesentliche Punkt dieser Technik besteht darin, den Studierenden zuerst eine "Totalansicht" des Lehrstoffes zu prä-

sentieren, die einen Überblick und damit Orientierung vermittelt, um anschliessend "Einzelheiten zu zoomen", also anhand von Beispielen exemplarisch das wissenschaftliche Vorgehen versteh- und nachvollziehbar zu machen. Dabei soll immer wieder die "Totale" hergestellt werden, damit die Studierenden erkennen, wie dieses jeweilige Teilstück in die "Gesamtreligionswissenschaft" einzuordnen ist. „Was ist Religion?“ ist damit die erste und letzte Frage beider Proseminare.

Die folgenden Tabellen, die nach dem Muster des „Blueprint Didaktische Planung“ (Anhang 1.1, S. 70) von Susanne Haab und Cerstin Mahlow entworfen wurden, zeigen die Umsetzung des Lernprogrammes bis auf die Stufe der einzelnen Stundengestaltungen.

Legende im Blueprint verwendeter Abkürzungen	
PP	Powerpoint-Präsentation durch den Dozenten / die Dozentin
G	Gruppenaufgabe
E	Einzelaufgabe
D	Diskussion

1.4.1 Proseminar I:

*Religionsgeschichte – Blueprint didaktische Planung*

	1,1	1,2	2,1	2,2
<b>Titel / Thema</b>	Reflexionseinheit I Administrativa und Religionsbegriff	Buddhismus I Der Buddha	Buddhismus II Theravada	Buddhismus III Mahayana
<b>Narrative Struktur (Leitfaden)</b>	Vorwissen / Interessen / Erwartungen  Was ist Religion?	Ist das Religion? Metaphysische Spekulationen und Vorannahmen beim Buddha und in der Religionsdefinition.	Die reine Lehre: Quellenprobleme	Die reine Lehre: politischer Kontext
<b>Faktenwissen</b>	-	Geographische und chronologische Veror- tung, Buddhas Leben 4 edle Wahrheiten Nirvana, das Rad der Wiedergeburt, Karma	Induszivilisation Asketen, Sangha, Konzilien und Verschriftlichung Pali Kanon Skandha-Lehre	Asokas Reich Damalige und heutige Geographie, Ausbrei- tung, Stupas, Schulen des Buddhismus, Lotus Sutra, Trikaya
<b>Regelwissen</b>	Begrifflichkeit in Frage stellen	Ersten Quellentext lesen	Reden Buddhas: 300 Jahre mündlich tradiert? Übersetzung korrekt? Erstes Problembewusstsein	Quellen als Zeugnisse ihres Kontextes, Entwicklungsprozesse: Synthesen und Antithesen
<b>Problemlösen</b>		Vorannahmen ermitteln (Karma, Wiedergeburt, menschliche Natur)		Angeleitete Kontext- ualisierung: Buddhas erste Lehrrede im Kontext eines wachsenden Reiches
<b>Darstellung</b>	Input: Referate, Themen (mit Referats- bewertungsbogen) Kurzdefinition liefern	Fokus auf Präsentation: Input wirken lassen	Einführung in die Präsentationstechnik: Ablauf einer Präsentation (Einführung, Zuzf.)	Hinweise zur Päsentationstechnik (Visuelle Aufbereitung)
<b>Einstellungen</b>	Interessen reflektieren, Vorannahmen reflektieren: Vorwissen aktivieren	Vertiefung der Reflexion eigener Vorannahmen: Philosophie und Religion	Vertiefung der Reflexion eigener Vorannahmen: Texte als Quellen begreifen	Vertiefung der Reflexion eigener Vorannahmen: Wahrheit und historische Relativität
<b>Ablauf der Sitzung</b>	PP: Begrüssung und Ablauf Arbeitsmaterialien Lehrvertrag PP: Religion als Begriff E: Religionsdef. Referate: Themenauswahl	Religionsdefinitionen durchsprechen; Hrwg, Waardenburg PP: Buddha D: Nirvana als Heilsziel G: Dharmacakra- pravartana-Sutra lesen D: Philosophie oder Religion?	Referatsvergabe PP: Vom Indusasketen zum Sangha G: Konzilien PP: Pali Kanon D: Verschriftlichung: Ist die Lehrrede Buddhas eine Lehrrede Buddhas	PP: das Grossreich, die Schulen D: Politik und Religion E: Lotos-Sutra D: Neuerungen des Mahayana PP: Trikaya, Shunyata
<b>Einzel- und Gruppenaufgaben</b>	E: Fragebogen / Lernjournal: Definiere Religion und dein Haupt- interesse an Religion.	G: Quellentext lesen: was setzt Buddha voraus? Mit Nachbarn 3 Punkte identifizieren	G: Aus LexikaListe der ersten 3 Konzile in Dreiergruppen (Datum, Situation, Thema, Beschluss)	E: Lotos-Sutra lesen
<b>Hausaufgaben</b>	Lehrbuch anschaffen HrwG-Einführungs- artikel lesen	Referatsthema über- legen und prüfen, ob Literatur vorhanden. Kapitel Buddhismus lesen	Kapitel: Ausbreitung Buddhismus	Text Theravada- Mahayana
<b>Organisatorisches</b>	Wissenschaftliche Redlichkeit, Teil- nahmepflicht / Lehrvertrag		Referatevergabe Umgang mit Lexika	

	3,1	3,2	4,1	4,2
<b>Titel / Thema</b>	Buddhismus IV Vajrayana	Hinduismus I Advaita Vedanta	Hinduismus II Götterwelten	Hinduismus III Religiöser Alltag
<b>Narrative Struktur (Leitfaden)</b>	Die reine Lehre: Zwischen Leere und Dämonen. Die historisch-kulturelle Bedingtheit der Lehre	Die alternative Lehre: eine alternative Heilsvorstellung?	Reine Lehre mit vielen Göttern. Polytheismus und Götterbild.	Das reine Leben: Saddhus, Brahmanen, Puja und Meditation in Varanasi
<b>Faktenwissen</b>	Vajrayana, Svens Forschung, Bodhisattvas, Dalai Lama, Tantra, Adibuddha, Zen, Meditation im Labor, heutige Situation Buddhismus	Brahmanismus und Hinduismus, Veden, Upanishaden, Asketizismus und Philosophische Systeme, Advaita-Lehre, Karma	Hauptgötter, Shivaismus und Vaishnavismus, Epen und Puranas, Bhagavadgita, Entwicklung der Frömmigkeit, Bhakti, Darshana, Karma	Ablauf einer Puja, Hinduistischer Festkalender, Hinduistischer Lebenskreislauf, religiöse Spezialisten
<b>Regelwissen</b>	Synthese und Antithese, kulturelle Anpassungen	Vergleichsebenen	Bhagavadgita: Urform und Anpassungsprozess	Teilnehmende Beobachtung
<b>Problemlösen</b>	Reflexion: Erlebnisformen und historischer Kontext (doch nicht alles Politik?)	Vergleich: Lehrsysteme in Hinduismus und Buddhismus	Bhagavadgita: Unterscheidungsmöglichkeit der Textschichten: Historisch-philologische Methode	Alltagshandeln und kultureller Kontext
<b>Darstellung</b>	Erstes Referat: Feedback (öffentlich / privat)	Feedback zunehmend detailreicher, Kommentare zum eigenen Präsentationsstil	-	Beschreibung rituellen Handelns
<b>Einstellungen</b>	Abschluss: Philosophie und Religion im Buddhismus Gruppenarbeitsfähigkeit	Verständnis: formallogische Gleichwertigkeit philosophischer Systeme Gruppenarbeitsfähigkeit	Gruppenarbeitsfähigkeit	Reflexion: Alltägliche Religion / eigenes Religionsverständnis (Rolle des Erlebnisses, implizite Annahmen)
<b>Ablauf der Sitzung</b>	PP: Zusammenfassung, Tibet Referat PP: Meditation und Erleben neurophysiologisch D: Reflexion Buddhismus G: Gruppenbildung, Themenwahl	PP: Brahmanismus und Hinduismus Referat: Tantra Buddhismus / Hinduismus E: Textlektüre Advaita D: Kohärenz phil. Systeme, Vergleichsproblematik	PP: Götter und die Bhagavadgita G: Bhagavadgita D: Urform der Bhagavadgita PP: Entwicklung der Bhaktifrömmigkeit	G: Hausaufgabe Gruppe 1,2 Referat PP: Religiöses Leben D: Briefing Exkursion
<b>Einzel- und Gruppenaufgaben</b>	G: 3er Gruppen bilden, Thema für Projekt 1 wählen	E. Textlektüre	G: BG-Ausschnitte lesen, Methoden und Hinweise sammeln, wie die Urform bzw ältere Bestandteile zu ermitteln wären	G: Hausaufgabe präsentieren
<b>Hausaufgaben</b>	Projekt 1: Factsheets zu Jainismus / in Gruppenarbeit erstellen.	(Gruppenarbeit fortsetzen)	(Gruppenarbeit fortsetzen)	Puja nicht vergessen
<b>Organisatorisches</b>	Uni Bern: Anerkennung von Veranstaltungen	Indologie	Exkursionsbesprechung	Abfrage: Exkursion

	5,1	5,2	6,1	6,2
Titel / Thema	Exkursion Hindu-Tempel (Tamilen)		Reflexionseinheit II	Germanen
Narrative Struktur (Leitfaden)	-	-	Was ist Geschichte? Warum Historismus nicht selbstverständlich ist	Göttererzählungen: Mythos oder Geschichten?
Faktenwissen	Puja-Ablauf			Germanen, Kelten, Abgrenzung, Zeitrahmen, Römische Quellen, Christianisierung, Frühchristliche Quellen, Hauptgötter, Interpretatio Romana, Blot, Seidr
Regelwissen			In Bezugsetzung: Historische Betrachtung und ihre Alternativen	Quellentypen: Archäologie, Ortsnamen, Sprachgruppen, Typen schriftlicher Quellen - Verhältnissetzung
Problemlösen			Zyklische Weltbetrachtung, lineare Geschichtsschreibung: Diskussion der Kompatibilität	Tacitus: Römische Quelle, römische Konzepte: Analyse des Quellenwertes
Darstellung			Fähigkeit, präzise die Eindrücke zu formulieren: Exkursionsberichte	Andeutung: Geschichte und Geschichten(erzählen)
Einstellungen	Neues wirken lassen, Teilnehmende Beobachtung		Reflexion: intuitives Geschichtsverständnis	Reflexion: eigene und fremde Kultur - Kulturwandel und Kulturschock
Ablauf der Sitzung			D: Exkursionsnachbereitung G: Factsheets vorstellen 2 PP: Historismus D: Einfluss der Geschichte auf Identität	PP: Einführung Germanen und Quellenlage G: Tacitus D: Aussagehorizont PP: Eddas, Blot, Seidr Referat
Einzel- und Gruppenaufgaben			G: Factsheets vorstellen 2	G: Tacitus lesen und diskutieren: wie findet man raus, welche germanischen Götter den römischen entsprechen
Hausaufgaben	Kurzbericht: Ablauf der Puja inkl. Fragen schreiben, schicken.		Kelten, Germanen-Kapitel	Ägypten Kapitel Mythos: halbseitige Definition / begriffsbeschreibung anfertigen
Organisatorisches				

	7,1	7,2	8,1	8,2
<b>Titel / Thema</b>	Antike	Römisches Reich	Judentum Gott und sein Volk	Judentum Geschichte
<b>Narrative Struktur (Leitfaden)</b>	Der Mythos, Platon und Herodot	Religionsbild eines Großreiches	Geschichte statt Bild	Heilsgeschichte: Ein Gott, eine Geschichte
<b>Faktenwissen</b>	Griechische Götter, Fruchtbarkeits- und Stadtreigion Götterglaube und Platonische Ideenlehre	Mores Maiorum, Religion und Religiosität, Staatsreligion, Provinzialreligion, Kaiserkult, Mysterienkulte	Chronologie der Ereignisse, Henotheismus, Quellenlage, Buchreligion, Rolle des Tempels	Judentum in Europa, Aschkenasim, Sephardim, Haskalah, Zionismus und jüdische Geschichtstheologie
<b>Regelwissen</b>	Mythostheorien: Kultdrama, Allegorie, Euhemerismus	Religion und Religiosität, Sozialer Rahmen und Erlebnisse	Verschriftlichung	Nachwirkungen historischer Ereignisse, Prinzip: Heilsgeschichte
<b>Problemlösen</b>	Sinn von Klassifikationen einzelner Textgruppen, Verifizierung und Falsifizierbarkeit der Mythentheorien	Beispiel: Gebet - von öffentlicher Aussage zur Innerlichkeit	Deutungsebenen von Texten: Frage nach dem Allegorischen	Bezugsetzungen: Radikaler Zionismus als konsequente Fortsetzung historischer Anlagen
<b>Darstellung</b>	Möglichkeiten der Variation geschichtlicher Darstellung		Textarbeit präsentieren	
<b>Einstellungen</b>	Kulturelle Prägungen reflektieren	Implizites Religionsverständnis: Erlebniszentrierung	Aufmerksamkeit	Teamarbeit, Nachfragen
<b>Ablauf der Sitzung</b>	Besprechung Hausaufgabe Referat PP: Mythos und Geschichtsschreibung E: Reflexion D: Altgriechische Historienschreibung und Historismus	PP: Rom D: Werte und Normen Referat D: Innerlichkeit	Referat PP: Chronologie Input: Tempelzerstörung-Film E: (durchgehend): Chronologie	PP: Europ. Judentum Referat PP: Zion und Heilsgeschichte D: Jüdische und griechische Geschichtsschreibung, Historismus
<b>Einzel- und Gruppenaufgaben</b>	E: Reflexion / Notizen: Antikes und modernes Geschichtsbild		Durchgehende E / G: Parallel eine Zeitskala der wichtigsten Ereignisse jüdischer Geschichte anlegen, abschliessend gegenseitig ergänzen	
<b>Hausaufgaben</b>	Kapitel Antike	Kapitel Judentum	Zeitskala untereinander abgleichen und ergänzen	Kapitel Christentum
<b>Organisatorisches</b>	Sondertreffen Seminararbeiten Terminplanung			

	9,1	9,2	10,1	10,2
Titel / Thema	Christentum Umwelt des Urchristentums	Christentum Kanonisierung	Christentum Patristik, Scholastik, Reformation	Islam Muhammad
Narrative Struktur (Leitfaden)	Die Zutaten	Die Homogenisierung	Geschichte wird zum Diskurs	Geschichtsschreibung: Muhammads Leben aus biographischer, sozialgeschichtlicher und ideengeschichtlicher Perspektive
Faktenwissen	Mysterienkulte, Zoroastrismus, Gnosis, Reichs- religion, Juden- tum:die religiöse Situation der Spätantike	Augustinus: Beispielperson im Schnittfeld der Einflüsse Konzilien	Patristik, Scholastik, Reformation: zentrale Figuren, Zeitraum, Streitpunkte, Nachwirkung	Muhammads Leben Wirtschaftliche und geistesgeschichtliche Situation Angrenzende Reiche
Regelwissen	Die Religions- geschichte Europas als Diskurs	Religionsgeschichte Europas und Europäische Religionsgeschichte	Das Konzept geistesgeschichtlicher Epochen.	Formen der Geschichtsschreibung eigenständig identifizieren
Problemlösen	Moden in der Religionswissenschaft	Eigenständiges Darstellen des Diskursprinzipes anhand von historischen Beispielen	Zusammenhang geistesgeschichtlicher und sozial- geschichtlicher Entwicklung am Beispiel Magiethorie und sozialer Sanktionierung von Zauberei	Datenmaterial gezielt auswählen
Darstellung	Lösung von Ordnungsschemata - Alternative Darstellungsformen	Lösung von Ordnungsschemata - Alternative Darstellungsformen	Factsheets: Informationen lexikalisch aufbereiten und vermitteln	Feedback
Einstellungen	Interkulturalität	Kulturwissenschaft und ein Bekenntnis zum Kognitivismus (Wiederholung)	Eigene historische Prägung reflektieren	Erklären und Verstehen: Zielsetzung in der Geschichtswissenschaft
Ablauf der Sitzung	Referat PP: Europäische Religionsgeschichte E: Lesen D: Diskurs	PP: Augustinus G: Konzilien Referat D: Religion als der Diskurs über Religion	G: Epochen D: vorstellung und Diskussion PP: Wirkung	Referat PP: Ergänzung Muhammad Input: Video Küng D: Darstellungsformen G: Muhammad
Einzel- und Gruppenaufgaben	E: Gladigow- Ausschnitt lesen	G: Konzilien zusammenstellen: Aufbau des Credo	G: 3 Gruppen, Epochen-Factsheet: Figuren, Zeitraum, Streitpunkte, Nachwirkung	G: 3 Gruppen, jede wählt gezielt Informationen für eine ideengesch / biograph Darstellung
Hausaufgaben	Wikipedia- Hausaufgabe: Verbessere den Religionsgeschichte- Artikel, Schriftliche abgabe in 2 Wochen	Proseminararbeits- konzept ausarbeiten für den Sondertermin: Fragestellung, Aufbau, Vorgehen	Islam lesen	Gruppenarbeit eigenständig fortsetzen, 1 Seite schreiben
Organisatorisches		Besprechung Sondertermin im Tunnel: Proseminararbeits- konzepte		

	11,1	11,2	12,1	12,2
<b>Titel / Thema</b>	Islam Reformbewegungen	Islam Politischer Islam	Reflexionseinheit III	Klausur
<b>Narrative Struktur (Leitfaden)</b>	Rechtsdiskurse	Explosivere Diskurse	Was ist Religionsgeschichte?	
<b>Faktenwissen</b>	Petras Job, gelobt sei Allah...	Scott Atran: Soziogramme von Selbstmordattentätern, Shiitische und sunnitische Gruppen, grober Überblick: Gruppen und Zusammenhänge	Offene Fragen	
<b>Regelwissen</b>	Hayden White: Nicht nur die Auswahl des Datenmaterials, auch die Form prägt das Ergebnis	Verschiedene Forschungsansätze zu Selbstmordattentätern		
<b>Problemlösen</b>	Zuordnung der Religionen : Komödie Tragödie Romanze Satire.	Terror der Geschichte: welche Rolle spielt der historische Hintergrund und welche dessen Präsentation		
<b>Darstellung</b>	Welche Autoren (Lehrbuch, Artikel) benutzen welche Form? Kollektiv-präsentation	Politisch motivierte Darstellung		
<b>Einstellungen</b>	Reflexion: Erklären und Verstehen: was leistet Geschichtsschreibung?	Erklären und Verstehen: wie manipuliert Geschichtsschreibung	Wo bleibt das grosse Ganze	
<b>Ablauf der Sitzung</b>	G: Vorstellung der verschiedenen Darstellungsformen D: Erklären und Verstehen PP: Rechtsschulen und Reform im Islam D: Diskurse im Islam Referat	Referat E: Scott Atran D: Profile Referat 2 D: Darstellungsformen	Besprechung Wikipedia-Hausaufgabe Was ist Religionsgeschichte PP: Zusammenfassung D: Letzte Fragen	
<b>Einzel- und Gruppenaufgaben</b>	G: Präsentation der Hausaufgabe	E: Ausschnitte Atran		
<b>Hausaufgaben</b>	Wikipedia	Wikipedia		
<b>Organisatorisches</b>		Proseminararbeit: Letzte Fragen		cu

**1.4.2 Proseminar II:**  
**Wissenschaftsgeschichte – Blueprint didaktische Planung**

	1	2	3	4
Titel / Thema	Wissenschafts- sprache	Wissenschafts- geschichte	Systematische Zugänge I	Systematische Zugänge II
Narrative Struktur (Leitfaden)	Was ist wissenschaftliches Arbeiten	Wie hat sich die Religionswissenschaft als akademische Disziplin ausgebildet	Welche Disziplinen, Fragestellungen, Theoretiker, Konzepte gibt es in der RW?	
Faktenwissen	Grundkenntnisse in der Wissenschaftssprache (Definition, Prämisse, Hypothese, Theorie)	Grundkenntnisse von Fragestellungen, Theoretiker und Theorien/Ideen RW vs Theologie RW vs Philosophie	Religionsphänomenologie, -ethnologie, - soziologie, -psychologie Prämissen, Fragestellungen, Theoretiker, Konzepte gemäss den ausformulierten Lehrzielen im Gruppenpuzzle	
Regelwissen	Religionsdefinitionen (substantiative, funktionale) erkennen	Theorien/Ideen sind mit dem gesellschaftlichen Kontext verbunden		Ahnliche Entwicklungen in verschiedenen Zugängen erkennen
Problemlösen	Zuordnung ihrer eigenen Religions- definition			
Darstellung		Präsentation: Bewertungsbogen Referate besprechen	Lehre: Vermittlungstechniken	Präsentation: Einsatz von PowerPoint
Einstellungen	Reflexion der eigenen Vorannahmen: Analyse der eigenen Religionsdefinition	Reflexion der eigenen Einstellung: ethnozentrische Begriffe und Konzepte		
Ablauf der Sitzung	Plenum: Konzept des PS vorstellen Einführung in Wissen- schaftssprache und Religionsdefinitionen zuordnen	Inputreferat: Wissen- schaftsgeschichte Gruppenpuzzle: Organisation	Input Lehre: Vermittlungstechniken  Gruppenpuzzle: Vorbereitung in ExpertInnengruppe der Unterrichtsrunde	Gruppenpuzzle: Unterrichtsrunde
Einzel- und Gruppenaufgaben	Eigene Religionsdefinition aus dem PS RelGes analysieren, zuordnen und reflektieren	Stammgruppen bilden	ExpertInnengruppen: Austausch	Stammgruppen: Unterricht
Hausaufgaben		Eigenständige Durcharbeitung der entsprechenden Texte anhand der jeweiligen Lernziele; Treffen in ExpertInnengruppe	Vorbereitung der Unterrichtsrunde	Lernen
Organisatorisches	Einteilung fürs Gruppenpuzzle		Einschreiben für Vortragsthemen	

	5	6	7	8
Titel / Thema	Systematische Zugänge III	Das Heilige	Mythentheorien	Ritualtheorien
Narrative Struktur (Leitfaden)	She. 3. und 4. Stunde	Exemplarische Vertiefung: R-phänomenologie und R-soziologie Wesen der Religion?	Exemplarische Vertiefung: R-phänomenologie und R-ethnologie Religion und Erzählung	Exemplarische Vertiefung: R-ethnologie und R-soziologie Religion und Handlung
Faktenwissen	She. 3. und 4. Stunde	Konzepte des Heiligen bei Otto und Durkheim	Mythentheorie bei Eliade und Barthes	Ritualtheorie bei Turner und Platvoet
Regelwissen		Sui generis vs. Reduktionismus	„enge“ vs. „weite“ Theorie	Induktives vs deduktives Vorgehen Monothetische vs polythetische Definitionen
Problemlösen		Erste eigene Analyse eines Quellentextes mittels des theoretischen Konzeptes von Otto	Reflexion der Absicht eines theoretischen Zugangs	Auswahl einer Theorie, Analyse eines Rituals
Darstellung		Präsentation: Bewertung der Referate	Präsentation: Bewertung der Referate	Präsentation: Bewertung der Referate
Einstellungen	Reflexion der eigenen Vorannahmen: Einbettung der eigenen Definition in die Zugänge	Reflexion der eigenen Vorannahmen: Gibt es ein Wesen der Religion		
Ablauf der Sitzung	Klausur	Besprechung Klausur Einführung in thematischen Teil Referat: Otto Referat: Durkheim Analyse Bhagavad-Gita	Referat: Eliade Referat: Barthes  Diskussion in der Gruppe	Referat: Turner Referat: Platvoet  Analyse eines Rituals: Film einer islamischen Wallfahrt
Einzel- und Gruppenaufgaben		Zweier-Gruppe: Analyse eines Ausschnitts aus der Bhagavad-Gita		Analyse in Einzelarbeit
Hausaufgaben	Lesen Einführungstext für das Heilige (moodle)	Lesen Einführungstext Mythentheorien (moodle)	Lesen Einführungstext Ritualtheorien (moodle)	Lesen Einführungstext Säkularisierungstheorien (moodle)
Organisatorisches				

	9	10	11	12
<b>Titel / Thema</b>	Säkularisierung	Magie	Religion (Definitionen)	Religion (was ich noch wissen wollte)
<b>Narrative Struktur (Leitfaden)</b>	Exemplarische Vertiefung: R-soziologie Wandel von Religion	Exemplarische Vertiefung: R-ethnologie und R-psychologie Abgrenzung von Religion	Was ist nun Religion? Was kann man mit einer bestimmten Definition erkennen, was nicht?	Was ich schon immer über Religion wissen wollte...
<b>Faktenwissen</b>	Definitionen von Säkularisierung Säkularisierungstheorie bei Casanova	Magietheorien bei Malinowski und Czachesz	Lexikalische, reale, intuitive, funktionale Definitionen Wiederholung: Religion aus der Perspektive der vier Ansätze	
<b>Regelwissen</b>	Begriffsgeschichte verbunden mit der allgemeinen Geschichte	Reichweite einer Theorie; Nachvollziehen, wie eine Theorie entwickelt wird	Reflexion über die Nützlichkeit von Definitionen	
<b>Problemlösen</b>	Analyse des Parteiprogramms der katholischen Partei der Schweiz	Analyse eines Filmausschnitts	Zuordnen von Religionsdefinitionen Analyse der Definition des Bundesgerichts Entscheidung: ist die Jedi-Religion eine Religion?	
<b>Darstellung</b>	PS-Arbeit: Besprechen des Bewertungsbogens Präsentation: Bewertung der Referate	Präsentation: Bewertung der Referate		Präsentation: spontane Rede halten (Sprechdenken üben)
<b>Einstellungen</b>			Reflexion der eigenen Einstellung: Gibt es einen homo religiosus?	
<b>Ablauf der Sitzung</b>	Rekapitulation der Begriffsgeschichte Referat: Casanova Analyse	Referat: Malinowski Referat: Czachesz Analyse eines Filmausschnitts (the juniper tree)	Darstellung verschiedener Arten von Definitionen Analyse der Def des Bundesgerichts Analyse Internetauftritt der Jedi-Religion: Religion oder nicht?	Methode des Symposiums: - Aufschreiben einer Frage/Stichworts zu Religion und RW - Kärtchen ziehen und spontan 5 min. reden
<b>Einzel- und Gruppenaufgaben</b>	In Zweier-Gruppen: Analyse eines Parteiprogramms	Analyse des Filmausschnitts in Einzelarbeit	Analyse in Einzelarbeit; Definitionsbeispiele in Stammgruppen	
<b>Hausaufgaben</b>	Lesen Einführungstext Magie (moodle)			
<b>Organisatorisches</b>		Verschiebedatum für die letzte Sitzung		Gemeinsames Abschlussessen zusammen mit Dirk

## 1.5 Deskriptorenspezifisches Assessment

Die Lernzielkontrolle der Proseminare erreicht durch einen Satz von Prüfungsformen, dass der Lernerfolg für die Deskriptoren-Bereiche Faktenwissen, Regelwissen, Problemlösen, Darstellung und Einstellungen – wenn auch ineinander verschränkt – **separat, spezifisch und transparent** evaluiert werden kann. Dies ist notwendig, um das Assessment zugleich als didaktisches Tool zum Nutzen der Studierenden, sowie als Evaluationsinstrument für die Gestaltung der Proseminare selbst nutzen zu können. So gibt der Notenschnitt für die einzelnen Bereiche unmittelbar Aufschluss über Stärken und Schwächen der didaktischen Gestaltung und erlaubt damit hochspezifische Anpassungen des Seminaraufbaus – wenn auch in den meisten Fällen erst für das folgende Semester. Auf der anderen Seite erlauben die Erwartungen an die Leistung in den verschiedenen Bereichen, insofern sie von Anfang an transparent kommuniziert werden, die präzise Definition von Workload und Vorgehen der Studierenden. Die Studierenden werden so in ihrem Lernen orientiert und zu einem gewissen Grade gelenkt, haben die Dozierenden doch die Möglichkeit, ohne grossen Mehraufwand einzelne Studierende speziell auf ihre Stärken und Schwächen hin zu betrachten und individuell zu fördern.

In Proseminar I errechnet sich die Abschlussnote zu gleichen Teilen aus den Bewertungen der abschliessenden Klausur sowie einer auf 8–15 Seiten angelegten Seminararbeit. In Proseminar II können die Studierenden zwischen folgenden zwei Modellen zur Errechnung der Abschlussnote wählen.

1. Referat zu 1/3; Proseminararbeit zu 2/3.
2. Klausur zu 1/4; Referat zu 1/4; Proseminararbeit 1/2.

Die detaillierten Bewertungskriterien und die Form der transparenten Kommunikation der Erwartungen (also der Lehrziele) werden in den folgenden Kapiteln, vor allem in Kapitel 4, im Detail beschrieben. Vorläufig sei daher hier nur der deskriptorenspezifische Charakter dieser Form des Assessments vorgestellt.

Die erbrachten Leistungen in den verschiedenen Prüfungsformen werden mit folgenden Bewertungsschwerpunkten (BS) evaluiert:

Deskriptoren	Klausur	Seminararbeit	Referat
Faktenwissen	Bereich 1. BS: Wissensfragen	Aneignung von Spezialwissen	Aneignung von Spezialwissen
Regelwissen	Bereich 2. BS: Methodenkenntnis	Methodisches Vorgehen	Methodisches Vorgehen
Problemlösen	Bereich 3. BS: Analysefähigkeit	Selbständiges Aufarbeiten des gewählten Themas	Einordnung von Spezialbereichen in den Seminar-kontext

Darstellung	Kohärente Darlegung	Kohärente Darlegung, stilistische Klarheit	BS: Klare, didaktisch gelungene Präsentation unter Verwendung angemessener Hilfsmittel
Einstellungen	Interessen steuern, eigene Stärken und Schwächen erkennen und steuern	BS: Selbständige Entwicklung einer qualifizierten, wissenschaftlich brauchbaren Fragestellung	Empathische Kommunikation

Die Klausur stellt in diesem Schema die Prüfungsform dar, welche die Hauptlast eines strikt vorgabengebundenen Workloads trägt. An das Ende des ersten Semesters gestellt, soll speziell über sie der weitere Lernprozess – letztlich bis zum Ende der Ausbildung – in grober Form ausgerichtet werden, um eine Basis zu schaffen, auf der eigenständiges Lernen aufbauen kann. Über sie sollen die Studierenden also das akademische Lernen lernen, um sich anschliessend die Fähigkeit akademischen Arbeitens aneignen zu können. Inwiefern eine einzige Klausur, trotz ihrer notwendigen Kürze, im Aufbau hochspezifisch und sorgfältig die definierten Lernziele abfragen kann, illustriert folgende Grafik des Gesamtassessments mit Ausschnitten aus der Klausur des Proseminares I im Wintersemester 2007 (Punkt 1–3):

### 1. Wissensfragen zur Religionsgeschichte

c. Der Begriff *dharma* spielt sowohl im Hinduismus wie auch im Buddhismus eine grosse Rolle, allerdings bezeichnet er verschiedenes. Nenne die beiden Bedeutungen.

d. Nenne drei bedeutende Veränderungen der jüdischen Religion, die mit der Situation des Exils / der jüdischen **Diaspora** einhergingen.

e. In der Schrift *Stromateis* des Kirchenvaters **Clemens von Alexandria** (um 150 - 215) findet sich folgende Passage:

Diejenige, die sich zu; dies eine Py Wovon hat Cle

### 2. Reflexion des historischen Zugangs

In seinem Buch "Schamanismus und archaische Ekstasetechnik" legte der berühmte und umstrittene Religionswissenschaftler **Mircea Eliade** 1951 dar, dass es sich beim Schamanismus um ein kulturübergreifendes Phänomen ursprünglichster ("archaischer") Religiosität handele: es sei der Versuch der "Verwirklichung des Mythos".

Nimm für die Beantwortung der Frage die Position eines Historikers ein: Was ist aus rein religionsgeschichtlicher Warte an Eliades Vorgehen im folgenden Textbeispiel zu kritisieren?

### 3. Historischer Umgang mit unvertrautem Quellenmaterial

In seinem umfassenden theologischen Entwurf *Vom Gottesstaat* (verfasst zwischen 413 und 426) behandelt Aurelius **Augustinus** unter anderem die Fragen, wie der Mensch Glückseligkeit erlangen kann, warum der Mensch oft unglücklich ist und was Glückseligkeit eigentlich bedeutet. Im 12. Buch kommt er dabei auf die Ordnung der Natur und das Wesen der Menschen und Engel zu. Er entwickelt dabei ein komplexes Argument, welches für die weitere Entwicklung

ne Wiederherstellung der uren Worten: sie stellt eine durch den Tod erreichbar

ht ist und einen integralen chung jedoch auf diverse man denke nur an die

(Drogen, tanzen bis zur sterbesessenheit' usw.) [sowie verkümmerte Praktiken, die nur auf einen wie Heilung, gute Ernten usw. abzielen].

### 4. Referat



### 5. Seminararbeit



## 2. Modul 2:

# Methoden

### 2.1 *Einführung*

Um den Studierenden den Zugang zur wissenschaftlichen Arbeit zu verschaffen, bedarf es Methoden, die diesen Transferprozess begünstigen und unterstützen. Diese Methoden wiederum ergeben sich aus spezifischen theoretischen Ansätzen der Lehr-Lernforschung. Wir wählen dabei einen **konstruktivistisch-kognitiven Ansatz**, der die Erarbeitung von Wissen als subjektiven Konstruktionsprozess begreift, welcher von einem Satz kognitiver Dispositionen kanalisiert wird. Lernen wird dadurch als aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess gesehen (Gerstenmeier / Mandl 1995, Reimann / Mandl 2006, Schmidt / Tippelt 2007).

Für die vorliegende Modularbeit wurden exemplarisch zwei Cluster der vielen möglichen Ansätze und Methoden ausgewählt, die diesen Prozess in Gang setzen und unterstützen sollen:

Für das Proseminar I: Reflexionseinheiten und die Vorbereitung auf ein interessen-geleitetes Studiums. Der Abschnitt legt dar, inwieweit das als Vorbedingung für das Studium veranschlagte (durchaus auch minimale und / oder verfälschende) Vorwissen der Studierenden statt als bloße Korrekturmasse produktiv als ein kognitiver Ansatzpunkt für einen umfassenden Wissenserwerb instrumentalisiert werden kann.

Für das Proseminar II: Das Gruppenpuzzle als didaktisches Tool. Der Abschnitt legt dar, wie sich Gruppendynamik sowie individuelle Neigungen und Interessen der Studierenden für die konkrete Gestaltung eines Unterrichts nutzen lassen, der auf allen Deskriptorebenen effektiv ist und die Selbständigkeit der Studierenden nachhaltig zu fördern vermag.

### 2.2 *Proseminar I: Reflexionseinheiten und Vorbereitung auf ein interessen-geleitetes Studium*

#### 2.2.1 *Vorwissen als Ressource: die Grundidee*

Entsprechend der angepeilten Kernkompetenz ist es nicht das Ziel der Proseminare, zu lehren, *was* ein Religionswissenschaftler tut (also Vorgaben zu machen), sondern zu lehren, *wie* er es tun kann (also Zugänge zu eröffnen). Mit der kognitiven Disposition, neues in bereits Bekanntes zu übersetzen, beziehungsweise stets Verknüpfungen zu Bekanntem zu erstellen,

lassen sich derartige Zugänge zur Wissenschaft jedoch nicht von den Erfahrungswelten der Lernenden abgetrennt entwickeln. Der Mensch lernt ständig, zumindest diesbezüglich stellt der Beginn des Studiums also keinen Bruch dar. An bereits laufende Lernprozesse, an das notwendig gegebene Vorwissen und Vorverständnis anzuknüpfen und auf ihm aufzubauen ist daher primäre Aufgabe der einführenden Veranstaltung.

Der Aufbau des Proseminars I richtet sich – als reiner Strukturbehelf verstanden und kommuniziert – nach einer konventionellen Aufteilung religionsgeschichtlicher Befassungen in „Asiatische Traditionen“ (Asian Studies) und „Europäische Religionsgeschichte“. Durch einen entsprechend plazierten Sondertermin (Exkursion) noch einmal unterstrichen, soll dieser Bruch innerhalb des Seminars einen ersten theoretischen Erkenntnisprozess auslösen: Geschichte, so wie sie uns begegnet, ist keine Gegebenheit, keine lineare Aufzählung vergangener Geschehnisse, sondern etwas, das zuerst zu schreiben ist. Geschrieben wird sie dabei stets unter bestimmten, mehr oder weniger reflektierten Kategorien und geleitet von spezifischen Interessen. Geprägt von kulturellen, sozialen, politischen und individuellen Dispositionen ihrer Erzähler sowie ihres Publikums, wird Geschichte nur geschrieben, wo sie bedeutsam erscheint – die Bedeutung jedoch ist dabei notwendig jene, welche Erzähler und Publikum in sie hineinlegen. Und so vermischen sich, je nach Gegenstand, ganz unterschiedliche Formen der Geschichtsschreibung in dem vagen Vorwissen, welches dem Proseminar Religionsgeschichte als Sprungbrett in die Wissenschaft dient. Ein Beispiel:

Die „fünf Weltreligionen“ erfahren, zumindest in der populär gehaltenen Literatur und sonstigen medialen Darstellungen, charakteristischerweise ganz unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Im Falle des Buddhismus ist es fast zur Konvention geworden, den Ausgang bei den Erlebnissen des meditierenden Siddharta Gautama zu nehmen. Seine Erlebnisse hätten die Formulierung der in den Lehrreden Buddhas übermittelten Einsichten ausgelöst, und diese seien das Fundament der Religion Buddhas, welche das Ziel habe, Individuen zu den entsprechenden Erlebnissen zu führen. Das Judentum dagegen wird meist von der sozio-politischen Situation eines Volkes her betrachtet, welches anthropomorphisiert mit einer spezifischen Kollektividentität versehen gedacht seinen Zug durch die Geschichte antritt, immer auf der Flucht vor dem nächsten Grauen der Gegenwart. Wenn die Geschichte des Christentums nicht als eine Geschichte der Untaten der Institution Kirche geschrieben wird, dann in jüngerer Zeit zumeist als die Geschichte der Botschaft eines schlichten Individualisten, welche – ebenfalls quasi anthropomorph – durch die Zeiten und Epochen Individuen ergreift und zu Verkündern einer zeitlosen Utopie werden lässt. Der Hinduismus tritt als ein pluralistisches und tolerantes Traditionengefüge auf, dessen farbenfrohe und gestaltenreiche Ausgestaltung nur dürftig den innersten Kern kaschiert, einen Satz zeitloser Techniken der Lebens- und Bewusstseinsgestaltung des Yoga. Und den Islam begreift sogar der Verfasser dieser Zeilen ausserhalb des Dienstes bisweilen nur mehr als die irrationale Verwirrung einiger Fanatiker, denen es gar gelungen ist, die Geschichte ausser Kraft zu setzen und sich das Mittelalter zu bewahren.

Die Provokation derartig ironisierter Zuspitzungen unreflektierten Vorwissens können in einer Einführung in die Religionsgeschichte durchaus als didaktischer Zugang dienen, vor allem, wenn sie im freien Gespräch so oder ähnlich von den Studierenden selbst geäußert

werden. So verfälschend das jeweilige Vorwissen im Einzelnen auch sein mag, reflektiert erlaubt es selbst erlebte (bzw. selbst gedachte) Anknüpfungspunkte, an denen nicht nur eine abzuarbeitende historische Korrektur ansetzen kann, sondern fundamentale Methodendiskurse zu den Fragen nach Geschichte und Religion ihren natürlichen Ausgangspunkt finden.

Was als *Explanans* und was als *Explanandum* der Geschichte gilt erweist sich ja, je nach Beispiel, als ganz unterschiedlich und sogar unvereinbar: individuelle Erlebnisse stehen neben weltpolitischen Bestrebungen, neue Ideen stehen neben althergebrachten Traditionen und Institutionen. Entsprechend diverse und oft unvereinbare Antworten finden die Fragen, was Geschichte leisten soll und was „Religion“ eigentlich ausmacht.

In der Testphase unserer Proseminarentwicklung war es das Ziel des Dozenten, mit der Aktivierung derartigen Vorwissens die Studierenden zu einem Methodenbewusstsein zu führen, und ihnen zugleich vorläufig zu demonstrieren, wo die verschiedenen Sichtweisen und Schwerpunktsetzungen in den verschiedenen Ansätzen der modernen Religionswissenschaft einen Platz gefunden haben (so ist das individuelle Erlebnis vor allem in der Religionspsychologie ausführlich thematisiert worden, während die Dynamik institutionalisierter Tradition Gegenstand vor allem der Religionssoziologie ist). Mit dem anschließenden Proseminar Wissenschaftsgeschichte sollte so den Studierenden ermöglicht werden, ihre ursprünglich für die Studienwahl massgeblichen Interessen soweit zu explizieren und zu präzisieren, dass sie eine ihnen entsprechende Studiengestaltung eigenständig durchführen können.

### 2.2.2 Vorgehen

Im Rahmen des Proseminars werden drei doppelstündige Reflexionseinheiten in den Seminarverlauf eingesetzt, in denen keine neuen Inhalte (Faktenwissen) gelehrt, sondern die als ein moderiertes Forum zur Reflexion des Lernfortschrittes, des Selbstverständnisses als angehende Religionswissenschaftler und zur Besprechung offener Fragen angekündigt werden. Für die erste / zweite, zwölfte und dreiundzwanzigste Sitzung angesetzt (vgl. das Lernprogramm in Kapitel 1.4.1), war es das Ziel des Dozenten, offene Gruppendiskussionen möglichst hoher Allgemeinheit zu provozieren, in denen die Studierenden sich auch innerhalb der Gruppe positionieren können. Das Vorgehen findet im situierten Lernen, wie bei Gerstenmeier und Mandl 1994 beschrieben, seine lerntheoretische Begründung: Lernen meint immer situiertes Lernen. Besonders wesentlich ist dabei das in einer Gesellschaft geteilte Wissen. Lernen kann daher als zunehmende Teilhabe an einer Expertengemeinde verstanden werden (Tribelhorn 2007, 27). Eine solche sollte in den Reflexionseinheiten angelegt werden, um im Proseminar Wissenschaftsgeschichte mit der Methode des Gruppenpuzzles schliesslich auch organisatorisch verankert zu werden. Die Gestaltung und Vermittlung der

Reflexionseinheiten wurden im Rahmen des Zertifikatskurses Hochschuldidaktik in der von Thomas Tribelhorn geleiteten *Community of Practice* besprochen. Hier ergaben sich diverse Techniken, um im Falle einer stagnierenden oder zu eingeschränkter Diskussion spontan eingreifen und entgegensteuern zu können. So bietet sich in den späteren Reflexionseinheiten vor allem die Frage nach dem *muddiest point* – jenem Seminarinhalt, der am unklarsten geblieben ist – an, einen Perspektivenwechsel innerhalb der Diskussion zu installieren. Eine aus dem Durchschnitt gemittelte Rangfolge der „Wichtigkeit“ und „Interessanz“ des Lehrstoffes hilft, die Stunde zu strukturieren.<sup>10</sup>

### 2.2.3 Gestaltung und Ablauf

In die Gestaltung der Reflexionseinheiten wurde die didaktische Technik des Lernjournals implementiert, welches den eigenen Lern- und Reflexionsfortschritt für die Studierenden transparent und damit explizierbar machen soll. Zugleich dient es dem Lehrenden, dem das Lernjournal regelmässig vorgelegt wird, zur Kontrolle, dass der von ihm gewählte Zugang zielführend ist.

#### Reflexionseinheit 1: Was ist Religion?

Als Einstieg in das Proseminar Religionsgeschichte wurde dazu ein erstes Blatt des Lernjournals mit den Fragen: „Was ist Religion?“ und „Was hat dich primär zum Studium der Religionswissenschaft motiviert?“ verteilt. Die erste Frage diente dazu, einen allgemeinen Reflexionsprozess in Gang zu setzen und die fachspezifische Interessenlage abzufragen. Die zweite Frage sollte sicherstellen, dass die Prämisse des Dozenten, die Studierenden seien aufgrund individueller Interessen am Fach zum Studium gekommen, korrekt war und dass das geäußerte Interesse im weiteren Studium nicht nur ideell, sondern auch faktisch angemessen berücksichtigt werden kann. Es schloss sich eine allgemeine Diskussion an, die eine erste Gelegenheit zur Stellungnahme bot. Diese öffentlichen Stellungnahmen wurden auch in den weiteren Reflexionseinheiten immer wieder herausgefordert, um auch über den Druck der Positionierung vor und innerhalb der Gruppe zu bewirken, dass eher implizite oder vage Positionierungen explizit und allgemeinverständlich geäußert und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

---

<sup>10</sup> Für einen Satz solcher Techniken vgl. Tribelhorn 2007.

Um diesen gruppenspezifischen Prozess zu unterstützen wurden die Ergebnisse der Umfrage vom Dozenten mit Blick auf die verschiedenen Ansätze allgemeinverständlich (d.h. noch nicht mit dem wissenschaftlichen Fachvokabular) gruppiert und in der folgenden Sitzung erneut zur offenen Diskussion gestellt (Abb. 1). Die Vielfalt der Interessen war so augenfällig wie die gravierenden inhaltlichen Unterschiede im Vorverständnis der Studierenden. So konnte, noch ohne akademisches Faktenwissen, die Vielfalt der religionswissenschaftlich relevanten Themen wie auch die Notwendigkeit eines Methodenpluralismus illustriert und der Aufbau der Proseminare erläutert werden.

## Religion: aus Euren Definitionen

---

Religion ist...

- Der Glaube an eine Gottheit oder höhere Macht / Mächte
  - Ein Gemeinschaftsbildendes und sicherndes System
  - Ein kultischer / ritueller Zusammenhang
- Ein System, welches Halt, Sicherheit und Orientierung im Leben und in Bezug auf den Tod verspricht
  - Verleiht Sinn / Zweck des Lebens / Daseins (ergibt sich zB. durch „mystische“ Erfahrung)
  - Gibt Hilfestellung (kann gewählt werden)
- Ein System von Werten und Normen
- Eine Erklärung für Unerklärtes oder Unerklärliches
  - Beantwortung dessen, was die Wissenschaft nicht zu erklären vermag
  - Projektionsfläche, Konstrukt
- Beruht auf einer kulturübergreifende, zeitlose Komponente
  - Ur-Instinkt

Aus den Ausführungen der Studierenden wurden vom Dozenten zudem explizite und implizite Fragestellungen entnommen und ebenfalls in der folgenden Sitzung präsentiert (Abb. 2).

Dieser Einstieg legte den Grundstein für einen lernerzentrierten Unterricht: obwohl der zu lernende „Stoff“ vom Dozenten vorgegeben wurde, waren die leitenden Fragen an das Material von den Studierenden bereits selbst – ohne Einflussnahme – vorformuliert worden. Die theoretischen Exkurse zur Entwicklung der Ge-

## Religion: implizite Fragestellungen

---

- Was sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen
  - Wie findet man Zugang zu anderen Kulturen
  - Was ist der Kern der Religion(en)
- Wie wirken Gesellschaft, Kultur und Religion aufeinander
- Wie sind die Religionen entstanden?
- Was bringt Menschen zur Religion, warum fasziniert sie derart, hat solchen Einfluss?
- Was ist der Nutzen von Religion?
- Warum braucht der Mensch den Glauben?
- Warum ist man in manchen Ländern religiöser?

schichtwissenschaft und Religionswissenschaft konnten daher als Versuche gezeigt werden, eben jene Fragestellungen zu schärfen und ein wissenschaftlichen Kriterien entsprechendes Rüstzeug zu ihrer Beantwortung zu entwickeln. Die Studierenden können damit ihren eige-

nen Lernfortschritt mit der geschichtlichen Entwicklung der Disziplin in unmittelbarem Bezug setzen.

### **Reflexionseinheit II: Was ist Geschichte?**

Während die Reflexionseinheit I unter der Frage „Was ist Religion?“ stand, wurde in Reflexionseinheit II die Frage „Was ist Geschichte?“ gestellt. Aufbauend auf dem bis dahin bearbeiteten Lernstoff – etwa zyklischen Weltbildern in asiatischen Traditionen, sowie Darlegungen Gläubiger während der Exkursion – wurde das eigene Vorverständnis von Geschichte analog zur Frage nach der Religion thematisiert und in offener Diskussion die allgemeinen Unterschiede westlichen und östlichen Geschichtsverständnisses diskutiert. Diese Demonstration der Relativität und historischen Bedingtheit dessen, was scheinbar selbst-evident als Geschichte aufgefasst wird (ein linearer, sich kausal bedingender Verlauf), diente als Ausgangspunkt für die folgenden Befassungen mit modernen historischen Methoden und Theorien.

### **Reflexionseinheit III: Was ist Religionsgeschichte?**

Die abschliessende Reflexionseinheit führte die Fragen der vorausgegangenen Reflexionseinheit in der Frage „Was ist Religionsgeschichte?“ zusammen, wobei bereits eine grössere Selbständigkeit gefordert wurde. Der Doppelstunde ging eine über zwei Wochen angelegte Hausaufgabe voraus, bei welcher der aktuelle Wikipedia.de-Eintrag „Religionsgeschichte“ überarbeitet werden sollte. Jeder Studierende sollte mindestens zwei Ergänzungen oder Präzisierungen vorschlagen, welche in der abschliessenden Reflexionseinheit diskutiert wurden. Die Befähigung, bereits qualifizierte Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion (dem Wikipedia-Lexikon) zu leisten, diente für das Proseminar als eine abschliessende Standortbestimmung. Der erreichte Lernfortschritt und die Befähigung, selbständig an religionshistorischen Diskursen teilzunehmen wurden dabei augenfällig demonstriert.

## *2.3 Proseminar II: Gruppenpuzzle*

### *2.3.1 Beschreibung der Methode*

Die Methode des Gruppenpuzzles wurde in den 70-er Jahren von einer Gruppe israelischer und amerikanischer Sozialpsychologen und Lehrerbildner unter dem Begriff "jigsaw classroom" (dt. meist: „Laubsäge-Technik“) entwickelt. Empirischen Studien zufolge fördere diese Methode **einen tieferen Lernprozess** sowie ein **gebietspezifisches Selbstvertrauen**. Zudem werde die Aggressionsbereitschaft innerhalb eines Klassenzimmers gesenkt (Frey-Eiling, Frey, Tribelhorn 2007).

Das Gruppenpuzzle ist eine Form des **Gruppenunterrichts** und besteht im Wesentlichen aus sechs Elementen (Frey-Eiling, Frey, Tribelhorn 2007):

- Die Lehrperson bereitet das Lernmaterial vor
- Die Lernenden bilden Stammgruppen (ABC, ABC) und teilen sich den Lernstoff gemäss den Vorgaben auf
- Die Lernenden erarbeiten ihre Themen individuell
- Die Lernenden vertiefen und sichern das Gelernte in der Expertenrunde (AAA, BBB, CCC)
- Die ExpertInnen planen den Unterricht der KommilitonInnen der anderen Gruppen
- Die Lernenden unterrichten sich gegenseitig in neu gemischten Gruppen (ABC, ABC, ABC)

Durch die **eigenständige Aneignung, Vertiefung und Weitervermittlung** des Lernstoffes lernen die Studierenden in einem aktiven, situativen und sozialen Prozess – somit ganz im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes.

### 2.3.2 Umsetzung

Für die Umsetzung dieser Methode schien die erste Phase des Proseminars II, in welcher den Studierenden auf der inhaltlichen Ebene die systematischen Zugänge zur Religionswissenschaft vermittelt werden, am besten geeignet zu sein. Diese Phase schliesst sich an eine kurze Einführung in die Geschichte der Religionswissenschaft an, welche den Studierenden im Sinne der Zoomtechnik einen Überblick vermittelt, und bereitet die zweite Phase des Proseminars vor, in der an exemplarischen Beispielen die Analyse religionshistorischen Materials mittels theoretischer Konzepte aus diesen Zugängen geübt wird.

In der weiteren Umsetzung der Methode auf diesen Lerngegenstand wird den Vorschlägen von Frey-Eiling, Frey, Tribelhorn 2007 gefolgt. Für sie gehören folgende sechs Schritte der Vorbereitung dieses Unterrichts zur Aufgabe der Lehrperson:

#### 1) Zeitlichen Rahmen festlegen

Für diesen Unterrichtsblock stehen 6 Lektionen Unterrichtszeit und 15 Stunden „Hausarbeitszeit“ zur Verfügung.

#### 2) Aufteilen des Stoffgebietes in verschiedene Teilgebiete

Das Stoffgebiet "Systematische Ansätze in der Religionswissenschaft" soll, der Konvention folgend, folgendermassen aufgeteilt werden:

- Religionsphänomenologie
- Religionsethnologie
- Religionssoziologie
- Religionspsychologie

Es wird damit gerechnet, dass ca. 12 Studierende das Proseminar besuchen werden, was einer Gruppengröße von 3 Studierenden für die ExpertInnengruppen und 4 Studierenden für die Unterrichtsgruppen entspräche – beides ideale Gruppengrößen für Gruppenarbeiten.

### 3) Lehr- und Lernziele formulieren

Die Lehr- und Lernziele für diese Aktivität bauen auf den unter 1.3 formulierten Lehrzielen für das Proseminar Wissenschaftsgeschichte auf und werden für diesen Unterrichtsteil allgemein wie folgt formuliert:

- Die Studierenden können die systematischen Zugänge zur Religionswissenschaft (Religionsphänomenologie, Religionsethnologie, Religionssoziologie, Religionspsychologie) nennen.
- Die Studierenden können die jeweiligen Prämissen, Fragestellungen, Konzepte und wichtigsten Theoretiker der systematischen Zugänge nennen.
- Die Studierenden können die historische Entwicklung der zentralen Fragestellungen der einzelnen systematischen Zugänge zusammenfassen.
- Die Studierenden können die Entstehung der systematischen Zugänge in die Geschichte der Religionswissenschaft einordnen.

Für diese Methode müssen die Lehrziele auch für jedes der Teilgebiete so konkret wie möglich formuliert werden (Frey-Eiling, Frey, Tribelhorn 2007), siehe Anhang 2.1, S. 72, Arbeitsblätter zum Gruppenpuzzle.

### 4) Materialien herstellen (Übersichtsblatt und Arbeitsanleitungsblatt)

Siehe Anhang 2.1, Arbeitsblätter zum Gruppenpuzzle.

### 5) Selbststudienmaterial bereitstellen

Für das Selbststudium bearbeiten die Studierenden folgende Texte, die auf der virtuellen Lernplattform *moodle* bereitgestellt werden:

#### Religionsphänomenologie

Auffahrt, Christoph u.a. (Hg.): Wörterbuch der Religionen. Stuttgart: Kröner 2006.

Hock, Klaus: Einführung in die Religionswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2002, 54–78.

Michaels, Axel: Die Religionsphänomenologie ist tot – Es lebe die Religionsphänomenologie. In: Michaels, Axel u.a. (Hg.): Noch eine Chance für die Religionsphänomenologie? Bern: Peter Lang 2001, 489–492.

Sharf, Robert H.: Experience. In: Taylor, Mark C. (Hg.): Critical terms for Religious Studies. Chicago: University of Chicago Press 1998, 94–116.

#### Religionsethnologie

Auffahrt, Christoph u.a. (Hg.): Wörterbuch der Religionen. Stuttgart: Kröner 2006.

Hock, Klaus: Einführung in die Religionswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2002, 110–127.

Odadia, Lionel: L'anthropologie des religions. Paris : La Découverte 2007, 6–23.

## Religionssoziologie

Auffahrt, Christoph u.a. (Hg.): Wörterbuch der Religionen. Stuttgart: Kröner 2006.

Hock, Klaus: Einführung in die Religionswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2002, 79–109.

Knoblauch, Hubert: Religionssoziologie. Berlin, New York 1999, 39–127.

## Religionspsychologie

Auffahrt, Christoph u.a. (Hg.): Wörterbuch der Religionen. Stuttgart: Kröner 2006.

Connolly, Peter: Approaches to the Study of Religion. London, New York: Cassell 1999, 193–225.

Sørensen, Jesper: Religion in Mind: A Review Article of the Cognitive Science of Religion. In: Numen 52, 2005, 465–494.

**6) Selbstkontrolle**

Frey-Eiling, Frey und Tribelhorn (2007) sehen die Bereitstellung einer Selbstkontrolle als weiteren Bestandteil des Gruppenpuzzles, welche in diesem Proseminar ersetzt wird durch eine Klausur. Die Klausur findet im Anschluss an die Unterrichtsrunde statt und prüft alle Studierenden über alle vier Zugänge. Dieses Vorgehen soll sicherstellen, dass sich alle Studierenden mit den gesamten Lerninhalten aktiv auseinander setzen (siehe Anhang 2.2, S. 79, Klausur zum Gruppenpuzzle).

Während der Dauer des Gruppenpuzzles wird die Dozentin den Studierenden jederzeit für aufkommende Fragen zur Verfügung stehen.

**2.3.3 Durchführung und Evaluation**

Zehn Studierende nahmen am Proseminar teil, was zwei Stammgruppen zu je fünf TeilnehmerInnen ergab.

Der Grossteil der Studierenden beschäftigte sich von Anfang an sehr intensiv mit ihrem Arbeitsauftrag. Das Angebot der Dozentin, jederzeit bei Fragen zur Verfügung zu stehen, wurde insbesondere von denjenigen Studierenden intensiv genutzt, die mit dem Verständnis der englischen Texte Schwierigkeiten bekundeten. Erste Probleme traten auf, als die Studierenden sowohl für ihre ExpertInnentreffen (zu zweit) als auch für die Unterrichtsrunde (zu fünft) Termine ausmachen sollten. Es wurde nicht bedacht, dass die Studierenden nicht nur einen vollen Zeitplan während der Woche haben, sondern auch an den Wochenenden (die bei vielen unter ihnen bereits am Donnerstag Abend beginnen) nicht in Freiburg anwesend sind, sondern noch zu ihren Eltern nach Hause fahren. Zwei ExpertInnentreffen konnten wie vorgesehen stattfinden, ein ExpertInnenteam kommunizierte über Mail, beim vierten Team kam keine Kommunikation zustande. In der vierten Sitzung des Proseminars fand der erste Teil der Unterrichtsrunde in den Stammgruppen statt, in der zwei der vier ExpertInnen berichten konnten. Die Qualität der von der Dozentin mitgehörten Erklärungen der ExpertInnen war gut bis sehr gut und die Studierenden erwiesen sich nicht nur als aufmerksame Zu-

hörende, sondern stellten direkt Verständnisfragen und zogen Verbindungen zu ihrem eigenen Ansatz. Der zweite Teil der Unterrichtsrunde sollte wiederum selbst organisiert stattfinden. Für die eine Stammgruppe konnte der seminareigene Konferenzraum reserviert werden – bei der anderen Stammgruppe kam kein Treffen zu Stande und die Dozentin wurde zeitweilig als „Informationsumschlagplatz“ benutzt – eine Rolle, die von ihr klar zurückwiesen werden musste. Nebst der sehr knapp bemessenen Zeit von vier Wochen war eine Grippewelle eine der Hauptschwierigkeiten in der Durchführung des Gruppenpuzzles. Bei der nächsten Durchführung muss unbedingt darauf hingewiesen werden, dass die Gruppen bei Abwesenheit einzelner Mitglieder geeignete Kommunikationswege finden. Das Gruppenpuzzle wurde von den Studierenden durchwegs als gut bis sehr gut eingestuft. Da die Evaluation ein eigenständiger Arbeitsschritt war, wird sie in Kapitel 5.2.2. im Detail vorgestellt. Die vollständigen Evaluationsergebnisse finden sich in Anhang 5.3, S. 96.

## 3. Modul 3

# Betreuung von Studierenden

*“From the sage on the stage  
to the guide on the side.”  
Thomas Tribbellhorn*

### 3.1 Einführung

Zu den Aufgaben der Dozierenden gehört nebst der Lehre auch die Betreuung der Studierenden. In der allgemeinen Studienberatung werden Fragen von Studierenden zu Reglementen, der Wahl von Nebenfächern und der Anerkennung von Studienleistungen an anderen Universitäten geklärt. Gegebenenfalls werden die Studierenden an spezialisierte Beratungsdienste wie zum Beispiel das Dekanat, Erasmusbüro, Sozialdienst oder Rechtsdienst weitervermittelt. Innerhalb der Proseminare sind Lehr-Lernzielvereinbarungen, die Reflexion des Lernprozesses und Einzelgespräche über die Ergebnisse der Bewertung von schriftlichen Arbeiten und Referaten als Betreuungsmassnahmen vorgesehen.

Zu einer professionellen Haltung in der Betreuung von Studierenden gehört nach Peter Röhrig **Klarheit, Konsequenz und Freundlichkeit** (FKK).<sup>11</sup> Die eigenen Erwartungen sollen mit klar formulierten Zielen gemäss SMART (spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch, terminiert) vermittelt werden um den Studierenden für ihrem folgenden Lernprozess Orientierung zu bieten. Eine Vereinbarung mit den Studierenden soll die Anerkennung und Übernahme vorgegebener Ziele durch die Studierenden erreichen. Eine konsequente Kontrolle der Einhaltung / Erfüllung der Ziele unterstützt langfristig eine Vermeidung von Konflikten und trägt nicht zuletzt dazu bei, sich einen Ruf zu verschaffen, der zusätzlichen Arbeitsaufwand bei der Durchsetzung des Lernprogrammes minimiert.

Die folgenden beiden Werkzeuge zur Betreuung von Studierenden werden in den Proseminaren angewandt und als exemplarische Fälle dokumentiert. Die Lehr-Lernziel-Vereinbarung (hier exemplarisch des Proseminars I) richtet sich an alle Teilnehmenden der Proseminare und soll ihnen ein selbständiges Lernen ermöglichen. Das Forder- und Fördergespräch wird mit einem einzelnen Studierenden (hier exemplarisch die Studentin NN aus

---

<sup>11</sup> Die Ausführungen zur Zielvereinbarung beruhen weitgehend auf dem Kurs von Peter Röhrig: Studierende mit Zielen führen: [www.kwb.unibe.ch](http://www.kwb.unibe.ch).

dem Proseminar II) durchgeführt und soll die Selbständigkeit, die den Studierenden auszeichnet honorieren und durch das Formulieren eines Entwicklungsziels weiter fördern.

### 3.2 Lehr-Lernziel-Vereinbarung

Für die TeilnehmerInnen des Proseminars Religionsgeschichte bedeutet die erste Sitzung in der Regel nicht nur den Auftakt zu einer sehr zeitintensiven Veranstaltung, sondern auch einen der ersten unmittelbaren Kontakte mit dem Universitätsbetrieb. Über den eigentlichen Zuständigkeitsbereich hinaus werden die Lehrenden daher schnell zum Ansprechpartner für Fragen zur Einschreibung, Studienplanung, Konflikten zwischen Haupt- und Nebenfächern und ähnlicher Belange. Um den Betreuungsaufwand einzugrenzen und die häufigsten Fragen vorwegzunehmen ist die erste Halbsitzung für eine administrative Einführung reserviert. Diese Teilsitzung wird von den Lehrenden beider Proseminare gemeinsam bestritten, um von Anfang an zwei Personen als Ansprechpartner zu vermitteln und zudem den einheitlichen Charakter der beiden Proseminare zu demonstrieren. Es soll kommuniziert werden, dass das folgende Lernprogramm nicht nur in der Verantwortung eines Dozierenden liegt, sondern es sich um das Programm des Seminars für Religionswissenschaft handelt. Zudem wird verdeutlicht, dass die Lehrinhalte auch auf kollegialer Ebene transparent kommuniziert werden und daher auch offen debattiert werden können – eine Kritik am Seminarverlauf wirkt weniger als persönlicher Angriff und ist deshalb nicht mit einer vergleichbar hohen Hemmschwelle verbunden.

Neben der Darstellung der administrativen Struktur, der Benennung von Ansprechpartnern für konkrete Problemfelder wie Einschreibungsprobleme, Netzzugang, Anerkennung auswärtig erbrachter Leistungen etc. wird in der Einführungssitzung auch eine erste didaktische Positionierung vorgenommen. Die Betreuungssituation wird eingangs über drei Schritte auf ein für die Lehrenden handhabbares Mass heruntergebrochen (Tribelhorn 2007, 26):

- Erwartungen und Verantwortung klären
- Auf offizielle Regelwerke hinweisen
- Ressourcen aktivieren

Sie zielen darauf ab (nicht notwendig in dieser Reihenfolge)

- Transparenz zu schaffen
- Orientierung zu bieten
- Aufwand zu minimieren

Im Zentrum steht die Zielvereinbarung, ein Instrument welches bislang vor allem in der freien Wirtschaft und im Management Anwendung findet, aber zunehmend auch als Tool

für den Umgang mit Studierenden entdeckt wird (A. Stroebe / R. Stroebe 2006, Deistler / Haberleitner / Ungvari 2003). Sie dient dazu, Erwartungen und Verantwortung auf grundsätzlichem Niveau zu klären um in späteren Konfliktsituationen als Verweisungsinstanz zu fungieren beziehungsweise typische Konfliktsituationen des Ausbildungszusammenhangs (Terminierung, aktive Teilnahme etc.) von Beginn an zu unterlaufen.

In der Zielvereinbarung wird die Rollenverteilung zwischen Lehrendem und Lernendem thematisiert und in ihrer scheinbaren, letztlich das Verhältnis Schullehrer-Schüler abbildenden Selbstverständlichkeit angegriffen. Den Studierenden ist klar, dass von ihnen diverse Leistungen erwartet werden und beginnen das Studium daher oft mit einer in der Schule kultivierten „Ich-muss...“-Ideologie. Dass jedoch auch der Dozent Leistungen erbringt – wenn er zum Beispiel entgegen seiner Natur pünktlich erscheint, zeitnah eingereichte Hausaufgaben korrigiert etc. – wird selten reflektiert. In der Zielvereinbarung wird daher ein Forderungskatalog mit einem Leistungskatalog gegenbalanciert. Die Studierenden werden aufgefordert, einzeln und explizit den Bedingungen zuzustimmen, nur so legitimieren sich die Leistungen, von denen sie profitieren. Unterstrichen wird, dass es sich hier – in einem selbstgewählten Studiengang – um eine freiwillige Vereinbarung unter Erwachsenen handelt.

Im Proseminar wird auf eine bei Zielvereinbarungen in der Regel empfohlene schriftliche Zusage verzichtet, der Religionswissenschaft eher entsprechend wurde dafür ein öffentliches Bekenntnis (*Testimonial*) eingefordert. Dieser Akt der Exponierung soll eingangs bereits mit einer gewissen Selbstverständlichkeit indizieren, dass Mitarbeit und Mitsprache im Seminar keine Sonderleistung sondern Voraussetzung sind. Die Leistungen des Dozenten, von der Pünktlichkeit und Ansprechbarkeit, der Vermittlung von Wissen und der Unterstützung im Lernprozess wird mit der Forderung nach regelmässiger aktiver Teilnahme, termingerechter Erledigung der Hausarbeiten, sowie den Notwendigkeiten der Benotung und Anerkennung des Seminars in Form einer tabellarischen Auflistung ausbalanciert. Auch die eingangs vorgestellten Lernziele werden dabei noch einmal wiederholt, ist die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten doch ebenfalls eine erbrachte Leistung.

Die Modalitäten der Betreuung werden im Zuge der Zielvereinbarungen mit den Stufen „Verweis auf Regelwerke“ und „Aktivierung von Ressourcen“ reguliert. Auf der E-Learning-Webseite des Proseminars werden die Reglemente des Studienganges zur Verfügung gestellt. Als Bedingung für administrative Anfragen wird eine vorgängige Durchsicht dieser Regelwerke festgelegt. Für inhaltliche Fragen zum Studiengegenstand wird eine Liste von Nachschlagwerken und Datenbanken bereitgestellt und wo nötig erläutert. Auch hier wird die vorgängige Durchsicht als Bedingung für individuelle Betreuungsgespräche kommuni-

ziert. Den Leistungs- und Forderungskatalog erhalten die Studierenden abschliessend in schriftlicher Form ausgehändigt. Er ist in Anhang 3.1, S. 81, wiedergegeben.

### 3.3 Forder- und Fördergespräch

Peter Röhrig unterscheidet zwei Ebenen von Zielvereinbarungen: **Sachziele** wie das Fordern von Arbeitsergebnissen und das Einhalten von Vorgaben und **Entwicklungsziele** wie das Fördern von Fähigkeiten und der Erwerb von Qualifikationen. Aus der ersten Ebene folgt das Fordergespräch, aus der Zweiten das Fördergespräch. Das **Fördergespräch** stellt zu Beginn des Gesprächs in einem ersten Schritt die Frage nach den bereits erreichten Zielen der Studentin / des Studenten („Was hast du schon erreicht?“). In einem zweiten Schritt werden die positiven Abweichungen und die dafür genutzten Ressourcen festgehalten („Was waren deine Sternstunden?“ „Wie hast du das erreicht?“). Der dritte Schritt möchte das „obere Ende“ des bereits Erreichten ausdehnen und endet in der Formulierung von nächsten Schritten in der Form von Entwicklungszielen. Das **Fordergespräch** beginnt mit der Darlegung der Wahrnehmungen durch die Dozentin / den Dozenten und der Formulierung deren Erwartungen in der Form von Sachzielen. In einem zweiten Schritt beschreibt die Dozentin, welche einzelnen konkreten Ergebnisse bereits in die gewünschte Richtung gingen und sieht in einem dritten Schritt vor, die Studentin / den Studenten die nächsten kleinen Schritte planen zu lassen.

Für eine erste Anwendung dieses Tools zur Betreuung von Studierenden wurde die Studentin NN ausgewählt:

NN fiel schon bald nach Beginn des Proseminars auf. In den kleineren Hausaufgaben zeigte sie eine für Studienanfängerinnen ungewöhnliche reflektierte und klare Ausdrucksweise, in ihrer Proseminararbeit demonstrierte sie eine erst nach mehreren Semestern zu erwartende wissenschaftliche Zugangsweise und ihre Leistungen in der Klausur waren herausragend. In den Proseminarsitzungen allerdings war sie ausserordentlich zurückhaltend. Sie beteiligte sich nicht an Diskussionen und meldete sich nicht auf von der Dozentin gestellte Fragen. Ein Gespräch drängte sich auf. Die Dozentin bereitete das Gespräch nach dem Ablauf eines Fördergesprächs vor, der allerdings nicht eingehalten werden konnte, da die Studentin auch im Einzelgespräch sehr zurückhaltend war und eine erste Frage nach den bereits erreichten Zielen aufgrund nicht vorhandener vorgängig formulierter Zielsetzungen ins Leere zielte. So lenkte die Dozentin das Gespräch auf die allgemeinere Frage nach den Berufszielen der Studentin. Diese erklärte, dass sie Journalistin werden wolle um einen Beitrag zum Wissenstransfer von der Wissenschaft in die Gesellschaft zu leisten. Die Frage, ob sie sich auch eine wissenschaftliche Karriere vorstellen könne überraschte die Studentin. Sie erklärte, dass sie bisher nie daran gedacht habe. Die Dozentin legte dar, dass sie die Studentin aufgrund ihrer bisherigen Leistungen als sehr geeignet für eine wissenschaftliche Karriere einschätze, was NN sichtlich freute. Sie fragte nach, wie man denn Assistentin werden könne. Die Dozentin erzählte kurz ihren eigenen Werdegang, ermunterte die Studentin, an wissenschaftlichen Tagungen teilzunehmen und bot Hilfestellungen an, falls NN eigene wissenschaftliche Projekte parallel zum Studium entwickeln wollte.

Anschliessend lenkte die Dozentin das Gespräch auf ihre Beobachtung der mangelnden Teilnahme im Proseminar, was NN damit begründete, dass diese Zurückhaltung in ihrer Natur liegen würde, sie aber in Zukunft da aktiver werden wolle. Studentin und Dozentin vereinbarten das Ziel, dass sich die Studentin in weiteren Unterrichtsstunden aktiver beteiligen wolle. NN bedankte sich am Ende für das Gespräch und bemerkte, dass es ihr „gut getan habe“.

Das so formulierte Lernziel entspricht nicht ganz dem SMART-Standard zur Formulierung von Zielen. Es ist zwar spezifisch und messbar und entsprechend der Persönlichkeit der Studentin anspruchsvoll und realistisch, die Terminierung fehlt aber völlig. Da die Dozentin keine eigene andere Veranstaltung anbietet, an der NN hätte teilnehmen können, fehlte die Möglichkeit, die Studentin weiter zu beobachten und sie gegebenenfalls auf die Einhaltung, beziehungsweise Nichteinhaltung anzusprechen. Ein Nachfragen bei ArbeitskollegInnen erbrachte den Befund, dass NN sich in den Wochen direkt nach dem Gespräch zwar vermehrt meldete, diese Aktivität aber nicht lange anhielt. Da am Seminar für Religionswissenschaft ein umfassenderes Betreuungskonzept fehlt, wurde dieses individuelle Lernziel von niemandem weiterverfolgt und die Verantwortung dafür bleibt ganz bei der Studentin, sofern das Assessment einer Lehrveranstaltung die aktive Mitarbeit nicht in die Bewertung mit einfließen lässt.

## 4. Modul 4:

# Assessment der Studierenden

*Es ist auch immer so ein bisschen  
Spiel mit der Angst.  
Helmut Ertel*

### 4.1 Einführung

Leistungskontrollen sind nach Woschnack / Eugster (2007) ein zentraler Bestandteil eines Curriculums. Sie können nicht nur als eine Art Initiationsriten in die Scientific Community, als "Druckmittel für den Unterricht, Bühne für Selbstdarstellungen, Motivation für Lernleistungen, Stabilisatoren hochschultypischer Hierarchien" (Eugster / Lutz 2004) begriffen werden, sondern liefern zudem wertvolle Informationen einerseits über den Lernstand der Studierenden als auch über die Qualität des Unterrichts. Darüber hinaus sind sie das vielleicht wichtigste Instrument zur Steuerung des Lernvorganges: die Studierenden lernen primär auf die Prüfungen hin. Was im Vorfeld als Prüfungsstoff vermittelt wird, erfährt daher besondere Aufmerksamkeit (Carless et. al. 2006).

Auch für die Proseminare sind Leistungskontrollen unabdingbar. Das Reglement vom 10.10.2005 für das Studium der Religionswissenschaft an der Philosophischen Fakultät der Universität Fribourg legt folgendes fest:

Für Bereich I:

#### **Artikel 8 Examen am Ende des ersten Jahres**

(1) Das „Examen am Ende des ersten Jahres“ (vgl. REG Art. 9-11) gilt als **kumulativ** bestanden (REG Art. 11, Abs. 2), wenn 25,5 CP durch folgende Leistungen erreicht wurden:

- a) Proseminar „Einführung in die Wissenschaftsgeschichte und das wissenschaftliche Arbeiten“ (6 CP)
- b) Proseminar „Einführung in die Religionsgeschichte I“ (6 CP)
- c) Proseminar „Einführung in die Religionsgeschichte II“ (6 CP)
- d) Seminar „Einführung in die Epistemologie der Religionswissenschaft“ (3 CP)
- e) Seminararbeit (4,5 CP)

(2) Die in Abs. 1, a-d genannten Veranstaltungen werden nach den von der Leiterin oder dem Leiter festgelegten Bedingungen evaluiert. Bei Misserfolg ist eine zweimalige Nachprüfung möglich. Die Termine für die Nachprüfung werden vom Lehrstuhl festgesetzt. Bei wiederholtem Misserfolg ist eine Fortsetzung des Studiums im Bereich Religionswissenschaft nicht mehr möglich.

Für Bereich II:

**Artikel 12 Examen am Ende des 1. Jahres**

(1) Das „Examen am Ende des 1. Jahres“ (vgl. REG Art. 9-11) gilt als **kumulativ** bestanden (REG Art. 11, Abs. 2), wenn 18 CP durch folgende Leistungen erreicht wurden:

- a) Proseminar „Einführung in die Wissenschaftsgeschichte und das wissenschaftliche Arbeiten“ (6 CP)
- b) Proseminar „Einführung in die Religionsgeschichte I“ (6 CP)
- c) Proseminar „Einführung in die Religionsgeschichte II“ (6 CP)

(2) Die in Abs. 1 genannten Veranstaltungen werden nach den von der Leiterin oder dem Leiter festgelegten Bedingungen evaluiert. Bei Misserfolg ist eine zweimalige Nachprüfung möglich. Die Termine für die Nachprüfung werden vom Lehrstuhl festgesetzt. Bei wiederholtem Misserfolg ist eine Fortsetzung des Studiums im Bereich Religionswissenschaft nicht mehr möglich.

Für die Leistungskontrollen in den beiden Proseminaren bedeutet dies, dass sie (insbesondere am Ende des Proseminars II) eine **summative** Funktion haben, indem die Studierenden aufgrund ihrer Resultate eingestuft werden (Tribelhorn 2007) und, sofern sie die erwarteten und in den Lehrzielen formulierten **Kompetenzen** nicht vorweisen, ihr Studium nicht weiterführen können. Für die Gestaltung dieser Art von Leistungskontrollen ist es deshalb unabdingbar, diese **kriterienorientiert** zu konzipieren (Eugster / Lutz 2004) und deshalb an den formulierten Lehrzielen zu orientieren.

Für diese Modularbeit werden Vorträge und Proseminararbeiten als Assessmentformen ausgewählt und dazu jeweils ein kriterienorientierter Bewertungsbogen entwickelt. Zum einen sind Kompetenzen wie das Halten von Vorträge und das Verfassen wissenschaftlicher Artikel und Arbeiten zentrale Kompetenzen von WissenschaftlerInnen, zum anderen existieren am Lehrstuhl keine verbindlichen Kriterien, geschweige denn ein einheitliches Verfahren, wie Arbeiten und Vorträge bewertet werden. Somit soll die Erarbeitung von Bewertungsbögen auch einen Beitrag zur Qualitätssicherung der Lehre am Seminar für Religionswissenschaft leisten.

Der Bewertungsbogen zur Seminararbeit hat für beide Proseminare summative Funktion, während der Bewertungsbogen zum Vortrag im Proseminar I formative und erst im Proseminar II summative Funktion hat.

In den folgenden Abschnitten soll der Entstehungsprozess der beiden Bewertungsbögen dokumentiert und anhand der Testtheorie reflektiert werden.

## 4.2 *Bewertungsbogen Vortrag*

Im Wintersemester 2006 hielt die Autorin zum ersten Mal das Proseminar "Einführung in die Wissenschaftsgeschichte" ab. Da sie sich als Studentin immer wieder über langweilige Vorträge und fehlendes Feedback ärgerte, war es ihr ein wichtiges Anliegen, ihren eigenen

Studierenden eine qualitativ gute Rückmeldung zu deren Präsentationen zu geben. Dazu entwickelte sie – noch ohne hochschuldidaktische Kenntnisse – einen ersten Bewertungsbogen (siehe Anhang 4.1, S. 83, Bewertungsbogen Vortrag Proseminar 2006), den sie in der Folge für ein **formatives** Assessment einsetzte. Nebst dem mehrheitlich positiven Feedback der Studierenden, die die Art der Rückmeldung schätzten, traten verschiedene Probleme auf:

- Zu viele Bewertungskategorien
- Beurteilungskriterien zu unpräzise und nicht messbar
- Beurteilungskriterien zu wenig analytisch
- Feststellen des Gesamteindrucks wird relativiert
- Rahmenleistungen fehlen
- Flexibler Umgang mit Situation wird nicht berücksichtigt
- Gleichzeitiges Bewerten der Vorträge und inhaltliche Analyse der Vorträge schwierig

Aus testtheoretischer Sicht problematisch ist insbesondere die fehlende Anbindung der Beurteilungskriterien an operationalisierte und damit wiederum überprüfbare Lehrziele. Im Anschluss an Eugster / Lutz (2004) kann von einem **dialektischen Verhältnis zwischen Lehrzielen und kriterienorientierten Prüfungen** gesprochen werden.

In einem nächsten Schritt wurden deshalb, in Zusammenarbeit beider Autoren, die Lehrziele für die beiden Proseminare in Bezug auf die Vortragskompetenzen formuliert und daraus klare Bewertungskriterien abgeleitet (siehe Anhang 4.2, S. 84, Bewertungsbogen Vortrag vor COP). Der so gestaltete Bewertungsbogen wurde in der *Community of Practice* ‚Präsentation‘ mit Helmut Ertel und den Teilnehmenden besprochen. Ganz grundsätzlich wurde dieser zweite Bogen von den COP-Teilnehmenden als "Quantensprung zum ersten Bogen" bezeichnet. Folgende Anregungen/Fragen gaben Anlass zur Diskussion:

- Aufteilung von Inhalt / Form(-alien), kann der Übersichtlichkeit wegen beibehalten werden; Kriterien, welche nicht direkt den Vortrag betreffen (Zusätzliche Literatur verwendet, Termine eingehalten) sollen in eigenem Teil aufgeführt werden
- Einbeziehen der Vorbereitung / Arbeitsprozesses in den Beurteilungsbogen: Wichtig ist, den Beurteilungsbogen mit den konkret geforderten Inhalten (wie z. B.: was beinhaltet der Ablauf eines Vortrags) zu kommunizieren. Dabei soll auch darauf hingewiesen werden, dass die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade der Quellentexte bei der Evaluation berücksichtigt werden. Bei der Auswahl der Texte ist darauf zu achten, nach Möglichkeit Materialien mit ähnlichen Schwierigkeitsgraden zu bevorzugen. Im Beurteilungsbogen soll die Schwierigkeitsstufe (auch wenn die nicht indexierbar ist) festgehalten werden.
- Es ist sinnvoll, die Studierenden in der formativen Evaluation, nicht aber in der summativen Evaluation zu beteiligen. Sie sollten jedoch nicht den ganzen Bogen, sondern nur einzelne Kriterien zur genaueren Beobachtung erhalten. Der Einbezug der Studierenden kann auch erst von späteren Sitzungen an erfolgen.

Aufgrund dieser Diskussionsergebnisse wurde der Bogen erneut überarbeitet (siehe Anhang 4.3, S. 85, Bewertungsbogen Vortrag nach COP).

Aus testtheoretischer Sicht ergeben sich aber des Weiteren die Fragen nach **Objektivität**, **Reliabilität** und **Validität** des Bewertungsbogens (Eugster / Lutz 2004). Um die Objektivität des Bewertungsbogens zu überprüfen, wurde er im Rahmen des Seminars "Religion der Germanen", welches vom Dozenten im Wintersemester 2007 durchgeführt wurde, von beiden Verfassern parallel eingesetzt. Es zeigte sich, dass sich die Gesamtbeurteilung eines Vortrages in der Regel deckte und damit eine **Auswertungsobjektivität** in Ansätzen gegeben ist. In Bezug auf einzelne inhaltliche Kriterien hingegen war ein Vergleich der Bewertung schwierig, da für die Dozentin das Thema der Vorträge jeweils neu war. Die **Reliabilität**, also die Zuverlässigkeit des Bewertungsbogens, ist für diese Art der Leistungskontrolle nicht mit den klassischen Prüfungen der Testtheorie (wie Retest-Reliabilität oder Paralleltest Reliabilität, Eugster / Lutz 2004) zu messen, da beispielsweise die Wiederholung eines Vortrags mit demselben Inhalt nicht möglich ist. Die Reliabilität wird sich erst mit einer mehrjährigen Erfahrung zeigen, indem einerseits die Resultate verschiedener Studierender einer Gruppe (Querschnitt) aber auch der einzelnen Studierenden über ihr gesamtes Studium (Längsschnitt) dokumentiert und ausgewertet werden. Dafür lässt sich die **Validität** des Bewertungsbogens als hoch einschätzen, da in beiden Proseminaren die als Outcome festgelegte Kompetenz, ein religionswissenschaftliches Thema zu präsentieren, direkt kriterienorientiert geprüft wird. Der inhaltlichen Kriterien des vorliegenden Bewertungsbogens (Anhang 4.3, S. 85) sind zudem an den weiteren Lernzielen des Proseminars II orientiert und müssen noch für die Anwendung im Proseminar I angepasst werden.

### 4.3 *Bewertungsbogen Seminararbeit*

Entsprechend der Bewertung von Vorträgen waren (und sind) auch die Praxis und das Verfahren der Bewertung von Seminararbeiten am Seminar für Religionswissenschaft sehr unterschiedlich. Während die einen MitarbeiterInnen einen begründenden Bericht von einer Seite Länge schreiben, andere ein halbstündiges Gespräch mit den Studierenden führen, teilen wieder andere die wichtigsten Kritikpunkte mit Note in einer kurzen E-Mail mit.

In der vom Seminar für Religionswissenschaft verfassten Wegleitung zur Abfassung von Seminararbeiten liessen sich folgende Kriterien finden:

#### **1.2 Bewertungskriterien**

##### *1.2.1 Formale Kriterien*

- Formale Korrektheit bezüglich Aufbau, Gliederung, Stil
- Selbständigkeit der Themenfindung, Literatursuche und Bearbeitung
- Wissenschaftlicher Standard von Zitaten, Referenzen und Bibliographie bezüglich Aktualität, Relevanz für das Thema und Umfang
- Sprachlicher Ausdruck
- Umfang der Arbeit

### 1.2.2 Inhaltliche Kriterien

- Art, Qualität und Originalität der zugrunde liegenden Fragestellung
- Art, Qualität und Originalität der Auseinandersetzung mit dem Thema
- Evidenz und Genauigkeit der Gliederung und Argumentation
- Inhaltliche Wiedergabe von zitierter und referierter Literatur: Genauigkeit, Klarheit, Nutzen für die Fragestellung
- Fähigkeit zur Synthese
- Rhetorische Qualität der Präsentation
- Fähigkeit zur Distanzierung von weltanschaulichen Präferenzen

Diesen Kriterienkatalog benutzte die Dozentin als Grundlage für die Entwicklung eines Bewertungsbogens zu ihrem ersten Proseminar im Wintersemester 2006 (siehe Anhang 4.4, S. 87, Beurteilungsblatt Proseminararbeit 2006).

Aus testtheoretischer Sicht ist wiederum die **fehlende Anbindung der Beurteilungskriterien an überprüfbaren Lehrzielen** zu kritisieren. Die Beurteilungskriterien wie oben formuliert sind unpräzise, schwer messbar und zu wenig analytisch.

Entsprechend dem Bewertungsbogen des Vortrags wurden von den Verfassern auch für den Bewertungsbögen Outcomes klar definiert, die Lehrziele daraus abgeleitet und dementsprechend die Kriterien formuliert. Der Bewertungsbogen wurde im Laufe der beiden Proseminare immer wieder eingesetzt und angepasst. Zudem wurde die Bewertung selber dadurch vereinfacht, dass Spalten mit Zahlen 6, 5, 4, 3 eingefügt und nach einem Gespräch mit Ute Woschnack im Kurs "Prüfungen planen und durchführen" durch folgende Zeichen ++, +, -, -- ersetzt wurden.

Als Erfolg und wichtigen Schritt Richtung Qualitätssicherung ist zu werten, dass dieser Bogen vom Lehrstuhlinhaber zum Semesterbeginn (Herbstsemester 2007) als verbindlich erklärt wurde und somit auch in französischer Sprache übersetzt unseren welschen KollegInnen zur Verfügung steht.

Um den testtheoretischen Gütekriterien zu genügen haben wir drei Arbeiten parallel korrigiert und sind mit kleinen Abweichungen zu denselben Ergebnissen gekommen. Somit kann der Bogen als den Kriterien der **Objektivität** entsprechend beurteilt werden. Für die **Reliabilität** gelten dieselben Überlegungen wie beim Beurteilungsbogen für die Vorträge. Sie wird erst in den nächsten Jahren durch Längs- und Querschnittvergleiche bewertbar. Die **Validität** schätzen wir als hoch ein, da eine direkte kriterienorientierte Überprüfung der für die Proseminare festgelegten Outcomes gegeben ist.

Der Beurteilungsbogen ist in den Kriterien so angelegt, dass er für alle Arten von Seminararbeiten benutzbar ist: sowohl historische als auch theoretische oder empirische Arbeiten sollen damit bewertet werden können. Schwierigkeiten entstanden bisher in der konkreten Beurteilung der einzelnen Kriterien, da in Proseminararbeiten zwar formal dieselben Anforderungen gestellt werden wie in den später zu schreibenden Seminararbeiten, die inhaltli-

chen Anforderungen aber im Vergleich zu den Seminararbeiten viel geringer sind. So kann beispielsweise in einer Proseminararbeit nicht dieselbe eigenständige Analyseleistung erwartet werden wie in Seminararbeiten. Gelöst haben wir dieses Problem durch die Festlegung von **Evidences** (siehe Anhang 4.6, S. 91). Diese gewährleisten zudem in Form einer Tabelle als Hilfsmittel eine weitergehende **Objektivität** bei der Bewertung durch verschiedene Dozierende.

## 5. Modul 5:

# Qualitätssicherung der Lehre

### 5.1 Einführung

Artikel 3ff. der Qualitätsrichtlinien der Universität Freiburg definiert Evaluation als einen Prozess, „der in der systematischen Beurteilung der Gesamtleistung einer universitären Einheit besteht.“<sup>12</sup> Sie bildet einen Teil der Massnahmen zur Sicherung und Förderung der Qualität der Lehre, welche im Gesetz über die Universität vom 19. November 1997 als Pflicht der Universität vom Grosse Rat des Kantons Freiburg festgelegt wurde<sup>13</sup>. Die Evaluation der einzelnen Lehreinheiten wird in einem Turnus von der Dienststelle für Qualität und Evaluation der Universität (DiQE.unifr) durchgeführt. Daneben besteht für den Lehrkörper die Möglichkeit, die Lehrveranstaltungen freiwillig mittels eines Studierendenfragebogens durch die Dienststelle evaluieren zu lassen.<sup>14</sup> Da dieser für alle Fakultäten und Lehrangebote standardisierte Fragebogen den spezifischen hochschuldidaktischen Erkenntnisinteressen der Evaluation der beiden Proseminare nicht gerecht werden kann, haben die Dozierenden sich für die Entwicklung eigener Erhebungsinstrumente entschieden.

Nebst dieser Generierung von bedarfsbezogenem Wissen (**Wissensmanagement**), dient eine Evaluation nach Wolfgang Beywl (2000, 2006) der **Rechenschaftslegung** indem sie ausweist, ob die Lehre zielführend war, der **Entscheidungsfindung** indem sie eine Basis bildet, auf der grundlegende Entscheide getroffen werden können, und der **Optimierung** indem sie Hinweise liefert, wie Verbesserungen zu erreichen sind. Evaluationen können auf verschiedenen Ebenen klassifiziert werden. **Formative Evaluationen** dienen insbesondere der Optimierung von laufenden Studienangeboten während **summative Evaluationen** die Entscheidungsfindung und Rechenschaftslegung unterstützen. Des Weiteren können Evaluationen nach der Instanz deren Durchführung und Auswertung klassifiziert werden. Unter **Selbstevaluation (emisch)** werden Verfahren verstanden, bei welchen die Dozierenden ihre eigene Lehrtätigkeit systematisch bewerten. Die **Inhouse-Evaluation**

---

<sup>12</sup> Der Senat der Universität Freiburg: Richtlinien vom 2. Oktober 2001 über die Sicherung und Förderung von Qualität („Qualitätsrichtlinien“), [www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/1\\_1\\_6.pdf](http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/1_1_6.pdf).

<sup>13</sup> Der Grosse Rat des Kantons Freiburg, Gesetz vom 19. November 1997.

<sup>14</sup> Dienststelle für Qualität und Evaluation der Universität Fribourg: Bogen zur Lehrevaluation, [www.unifr.ch/evaluation/de/evaluation/ealenseignement](http://www.unifr.ch/evaluation/de/evaluation/ealenseignement) (22. Mai 2008).

**(emisch oder etisch<sup>15</sup>)** wird durch die Institution durchgeführt, der die Dozierenden selbst angehören (wie beispielsweise der DiQE.unifr). In der **Peerevaluation** (**emisch**, in der Terminologie der DiQE.unifr als externe Evaluation bezeichnet) evaluieren Fachleute aus einer auf gleichem Gebiet tätigen aber externen Organisationseinheit während in **Fremdevaluationen** (**etisch**) die Evaluierenden gegenüber dem Fachgebiet fremd sind.

Im Folgenden werden drei von den Dozenten durchgeführte Selbstevaluationen im Detail vorgestellt. Sie betreffen einerseits didaktische Techniken und Methoden (5.2.1: Informieren-der Unterrichtseinstieg, 5.2.2: Gruppenpuzzle), andererseits die Konzeption der beiden Proseminare als zusammenhängende Einheit (5.2.3). Sie ergänzen damit die abschliessenden Gesamtevaluationen beider Veranstaltungen, die hier nur kurz vorgestellt werden sollen (5.3).

Selbstevaluationen bringen mit sich, dass sich die Dozierenden als zugleich Evaluierende in einer Doppelrolle wieder finden. Dies erfordert nach Beywl spezifische verbindliche Rahmenbedingungen, „mit denen diesen Rollenanforderungen Rechnung getragen wird und die den Evaluationsprozess praktikabel machen und die Akzeptanz der Ergebnisse gewährleisten“ (Beywl 2000):

- Gestaltungsspielraum: die Lehre muss grundsätzlich veränderbar sein
- Die Definition der Aufgabe muss zwischen den Selbstevaluierenden und anderen beteiligten Gruppen eindeutig definiert und terminiert sein
- Verantwortung: die Entscheidungskompetenz für Untersuchung und Umsetzung der Ergebnisse liegt ausschliesslich bei den Selbstevaluierenden
- Über den Zugang zu den Informationen entscheiden alleine die Selbstevaluierenden
- Transparenz und Vertrauen bilden die Grundlage für eine Selbstevaluation
- Notwendige personelle und finanzielle Ressourcen müssen verfügbar sein

Diese Bedingungen werden von den Dozierenden als gegeben betrachtet.

Nach Susanne Haab (Haab 2007) kann ein Evaluationsprojekt in folgende – von den Dozierenden leicht gekürzte – Punkte aufgeteilt werden:

### **1. Kontext und Rahmenbedingungen**

Siehe Kapitel 1 dieser Arbeit.

### **2. Übergeordnetes Ziel/Anliegen**

Die Optimierung der Lehre der beiden Proseminare.

### **3. Ziele**

Die Evaluationen haben zum Ziel:

---

<sup>15</sup> Also entweder in der Form gestaltet, als befände sich der Evaluator ausserhalb des Systems (etic), oder von Innen her – als befände sich der Evaluator innerhalb des Systems (emic) – gestaltet. Vgl. Beywl 2007b.

- a) Die Einhaltung der Gütekriterien des informierenden Unterrichtseinstiegs (IUE) des Dozierenden zu beurteilen
- b) Die Erfahrungen der Studierenden mit dem Gruppenpuzzle festzuhalten
- c) Die Zufriedenheit der Studierenden mit der Konzeption der beiden Proseminare festzustellen

## 4. Fragestellungen

zu a):

- Beginnt der Dozierende seine Seminarsitzung mit einem IUE?
- Hat der Dozent die zentralen Elemente eines IUE berücksichtigt?

zu b):

- Soll das Gruppenpuzzle in der nächsten Durchführung der Proseminare erhalten bleiben?
- Wie erlebten die Studierenden die Erarbeitungsphase des Gruppenpuzzles?
- Wie bewerten die Studierenden die Unterrichtsleistung der Mitstudierenden?
- Wie bewerten die Studierenden die Leitung durch die Dozentin?

zu c):

- War das Konzept der Verzahnung der beiden Proseminare sichtbar?
- Haben die Proseminare nach Ansicht der Studierenden die Grundlagen vermittelt?
- Fühlen sich die Studierenden in der Lage, das weitere Studium eigenständig zu gestalten?
- War die Anordnung der Proseminare (PS I im Herbstsemester und PS II im Frühjahrssemester) sinnvoll?

## 5. Funktion der Evaluation

Die Evaluationen sollen die Weiterführung der Neukonzeptualisierung der Proseminare gegenüber der Seminarleitung legitimieren (c) und den Dozierenden wertvolle Hinweise auf eine Optimierung ihres Unterrichts liefern (a, b).

## 6. Form der Evaluation

Die Evaluationen sind formativ. a) kann als eine Inhouse-Evaluation begriffen werden, b) und c) gehören wie bereits ausgeführt in die Kategorie der Selbstevaluationen.

## 7. Qualitätskriterien

Um die Qualität der selbst erarbeiteten Studierendenfragebögen zu gewährleisten, werden die 25 von der DeGEval als Standard für Selbstevaluation aufgestellten Kriterien genutzt.

## 8. Haltung/Eigene Rolle

Die Dozierenden sind sich ihrer Doppelrolle bewusst. Die für die Durchführung notwendige Vertrauensbildung konnte insbesondere durch die gemeinsamen Rauchpausen hergestellt werden. Dieser Prozess der Vertrauensbildung ist umso bedeutender, wenn man die kleine Anzahl von zwölf Studierenden im ersten und zehn Studierenden im zweiten Proseminar

bedenkt. Aufgrund ihrer geschriebenen Klausuren ist an der Handschrift die Urheberin/der Urheber jeder ausgefüllten Evaluation problemlos zu rekonstruieren.

### **9. Instrumente/Datenerhebung**

Für a) wird eine Variante des von Helmut Ertel entwickelten Bewertungsrasters für Präsentationen genutzt, vgl. Anhang 5.1, S. 93.

Für b) und c) werden eigene Studierendenfragebogen entwickelt, die qualitative und quantitative Fragestellungen in sich vereinen, vgl. Anhang 5.2, S. 94, und Anhang 5.3, S. 96.

### **10. Sampling-Strategie**

Aufgrund der kleinen Studierendenzahl haben die Dozierenden sich bei b) und c) für eine Vollerhebung entschieden. Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erzielen, werden die Bögen während der Seminarzeit ausgeteilt und wieder eingesammelt.

### **11. Auswertungsmethoden**

Aufgrund der kleinen Studierendenzahl erübrigen sich statistische Auswertungsmethoden für die quantitativen Fragen. Es wird nicht erwartet, dass bei den qualitativen Fragen lange Antworttexte entstehen. Somit ist eine Kodierung nach sozialwissenschaftlichen Kriterien nicht nötig. Die kleine Datenmenge erlaubt es, die Übersicht zu behalten.

### **12. Bericht**

Siehe Kapitel 5.2.

### **13. Rückmeldung an die Evaluierten**

Wichtig ist nach Haab und Beywl, den Evaluierten so schnell wie möglich die Evaluationsergebnisse zugänglich zu machen. Bei Selbstevaluationen, die durch die Evaluierten selber durchgeführt werden, ist die Rückmeldung unmittelbar gegeben. Aus Gründen der Transparenz sollen die Ergebnisse auch den Studierenden zugänglich gemacht werden.

- a) Die Evaluationsergebnisse wurden mit dem Evaluierten bei einer gemeinsamen Kaffee- und Rauchpause direkt nach der Seminarstunde besprochen.
- b) Die Evaluationsergebnisse wurden noch am selben Tag ausgewertet und auf der virtuellen Lernplattform *moodle* allen Teilnehmenden zugänglich gemacht. Mit einer E-Mail wurden die Studierenden auf die Möglichkeit der Einsichtnahme aufmerksam gemacht.
- c) Die Evaluationsergebnisse wurden erst in einem Treffen von Dozent und Dozentin diskutiert und rund zwei Wochen nach der Erhebung auf *moodle* den Studierenden zugänglich gemacht.

## 14. Metaevaluation

Beywl fordert, die Selbstevaluationen in geeigneter Form zu dokumentieren und zu archivieren, damit in einer Metaevaluation die Methode sowie die Kompetenzen für die Evaluation evaluiert werden können. Diese Metaevaluation verlangt ein evaluatorisches ExpertInnenwissen und kann nach Auffassung der Dozierenden nur von Aussenstehenden durchgeführt werden. Dafür könnten wiederum die 25 Standards für die Selbstevaluation der DeGEval benutzt werden, dank derer die Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit bewertet werden kann.

Ergänzend zu den drei kleinen Evaluationen, die jeweils einen bestimmten Aspekt der Lehre, bzw. der Konzeption betreffen, werden auch Gesamtevaluationen der einzelnen Proseminare durchgeführt.

## 5.2 Berichte der durchgeführten Teilevaluationen

### 5.2.1 Informierender Unterrichtseinstieg

Die im Kontext der Proseminarentwicklung vorgenommene Evaluation des „Informierenden Unterrichtseinstiegs“ IUE diente Wolfgang Beywl und Hanne Bestvater (2008) als ein Fallbeispiel für ihr Buch zur „Selbstevaluation in der Hochschullehre – Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis“. Da dort sowohl das Prinzip des IUE, der spezifische Ablauf in den religionswissenschaftlichen Seminaren sowie der verwendete Bewertungsbogen wiedergegeben und diskutiert werden, sie hier direkt auf den entsprechenden Auszug in Anhang 5.1 verwiesen.

### 5.2.2 Gruppenpuzzle

Die Evaluation des Gruppenpuzzles wurde im Anschluss an die formative Klausur durchgeführt. Sie wurde von neun der zehn teilnehmenden Studierenden ausgefüllt.

Das Gruppenpuzzle wurde von den Studierenden durchwegs als gut bis sehr gut eingestuft. Alle Studierenden haben sich dafür ausgesprochen, das Gruppenpuzzle in der Durchführung des nächsten Proseminars beizubehalten.

Die von den ExpertInnengruppen erarbeiteten Unterrichtsmaterialien wurden ebenfalls mit gut bis sehr gut beurteilt. Als Stärke des Puzzles wurde der Austausch in den Stammgruppen bezeichnet, der als entspannt und anregend bezeichnet wurde.

„Ich finde das Gruppenpuzzle eine wunderbare Lernmethode, da man vor allem selbstentdeckend lernt. Man erarbeitet sich den Stoff selbst. Durch den Austausch mit anderen erfährt man dann einiges mehr an Materie.“

Bemängelt wurde die knappe Zeit, die für einige zu grosse Stoffmenge und das Fehlen einer durch die Dozentin „autorisierten“ Textvorlage zur Vorbereitung der Klausur.

„Es müsste in letzter Instanz eine von der Dozentin angefertigte Textvorlage existieren und zugänglich sein vor der Prüfung, somit letztlich sichergestellt ist, das nicht subjektive Erfassung / Auslegung der Gruppen das Bild unkorrekt / nicht richtig akzentuiert / etc. ausfällt.“

Dies weist darauf hin, dass mindestens von einigen Studierenden ein Selbsttest, der in der Methode des Gruppenpuzzles vorgesehen ist, aber mit einer formativen Klausur für alle ersetzt wurde, durchaus zum Wünschbaren gehört und für eine erneute Durchführung zur Verfügung gestellt werden sollte. Die Idee einer durch die ExpertInnengruppen erarbeiteten und von der Dozentin autorisierten Textvorlage zur Vorbereitung der Klausur sollte ebenfalls in die nächste Durchführung mit aufgenommen werden. Dazu würde sich das Tool ‚Wikis‘ eignen, das auf der elektronischen Lernplattform *moodle* im Gruppenmodus aufgeschaltet werden kann. Ein weiterer Vorteil: ein gemeinsames Wiki ist jederzeit von jedem Gruppenmitglied veränderbar. Es ist allerdings sicherzustellen, dass dies die gemeinsamen Treffen nicht gänzlich ersetzt. Die vollständigen Evaluationsergebnisse finden sich in Anhang 5.3, S. 96.

### 5.2.3 Konzeption der Proseminare

Die Evaluation zum Gesamtkonzept der Proseminare wurde am Ende des Proseminars Wissenschaftsgeschichte durchgeführt. Der Bogen wurde bewusst kurz gehalten. Neun der zehn TeilnehmerInnen haben den Bogen ausgefüllt.

Die Vermittlung der Grundlagen in Religionswissenschaft bezeichneten die meisten Studierenden als sehr gut und sie fühlen sich in der Lage, das weitere Studium selbständig zu planen. Die Verknüpfung der beiden Pro-

Evaluation beider Proseminare	++	+	-	--
Beide PS haben mir eine gute Grundlage in RW vermittelt	8	1		
Die Verknüpfung der beiden PS war sichtbar	3	5	1	
Die Verknüpfung der beiden PS war hilfreich	3	6		
Ich fühle mich in den Grundlagen der RW sicher und kann das weitere Studium eigenständig planen	1	8		
Die Anordnung der PS (Rel-geschichte im HS; Wiss-geschichte und Theorie im FS) war gut	5	1,5	1,5	
Ich hätte mir gewünscht, das PS Rel-geschichte auf ein Jahr zu verteilen (bei gleichbleibender Stundenzahl)	3		2	2
Ich hätte mir gewünscht, das PS Wiss-Geschichte und Theorie bereits im HS zu besuchen	1	2	2	4
Der Einsatz von moodle war hilfreich	8	1		
Die Reflexion über den eigenen Religionsbegriff und Zugang im Lernjournal war interessant	5	3	1	

seminare war für die meisten sichtbar und hilfreich. Der Einsatz von *moodle* wurden von den meisten als sehr hilfreich bezeichnet und die Reflexion über den eigenen Religionsbegriff mittels des Lernjournals wurde von fünf Studierenden als sehr interessant und von drei Studierenden als interessant bezeichnet.

Gemischt sind die Rückmeldungen zur Anordnung der Proseminare, mit einer Tendenz dazu, die von uns aus pädagogischen Erwägungen gewählte Anordnung zu unterstützen und zu legitimieren. *Die Neukonzeption der Proseminare, dem eigentlichen dieser Modularbeit zugrunde liegenden Anliegen, kann demnach als Erfolg bezeichnet werden.*

### 5.3 Gesamtevaluation der Proseminare

#### 5.3.1 Proseminar Religionsgeschichte

Im Proseminar Religionsgeschichte wurde die abschliessende Selbstevaluation mit Hilfe eines inoffiziellen, am Lehrstuhl jedoch häufig benutzten Evaluationsbogens in der letzten Sitzung durchgeführt. Der Bogen wurde dazu stark überarbeitet, da es das Anliegen war, speziell die spezifischen Aspekte der Neugestaltung einer Prüfung zu unterziehen und möglichst umfassenden Input zur direkten Verwendung im anschliessenden Proseminar zur Wissenschaftsgeschichte zu erhalten. Der Bogen ist in Anhang 5.5, S. 101, wiedergegeben.

Eine intensive Bearbeitung der Bögen durch die Studierenden war sichergestellt, insofern sie darüber aufgeklärt waren, dass mit ihnen eine direkte Einflussnahme auf die Gestaltung des Proseminares im folgenden Semester möglich war. Da der letzte Sitzungstermin allerdings recht ungünstig zwei Tage vor Weihnachten lag und viele Studierende daher bereits zu ihren Eltern gereist waren, konnten nur acht Bögen ausgewertet werden. Hier war das Ergebnis sehr positiv mit durchweg ‚sehr gute‘ und ‚gute‘ Bewertungen Gesamtbewertungen, sowie nützlichen Hinweisen zur Gestaltung weiterer Seminare.

#### 5.3.2 Proseminar Wissenschaftsgeschichte

Die Gesamtevaluation des Proseminars Wissenschaftsgeschichte basiert auf dem vom Lehrstuhlinhaber des Seminars für Religionswissenschaft, Prof. Oliver Krüger, im Frühjahr 2008 entwickelten und für alle Dozierende des Seminars als verbindlich erklärten Studierendenfragebogen (Anhang 5.6, S. 103), es handelt sich somit um eine emische Inhouse-Evaluation. Mit der Auswertung wurde die Sekretärin des Seminars, Laurence Dumoulin, betraut. Zum Ergebnis vgl. Anhang 5.7.

Die Ergebnisse wurden vom Lehrstuhlinhaber mit der Evaluierten noch in derselben Woche besprochen. Prof. Krüger honorierte die guten Ergebnisse und problematisierte den Umstand, dass die Studierenden nur 50%–75% der Texte auch wirklich gelesen hätten. Die

Dozentin merkt an, dass sich diese relativ niedrige Zahl dadurch erklären lasse, dass die im zweiten Teil des Proseminars vorgeschlagene Lektüre von Überblicksartikeln von ihr nicht klar und deutlich als Pflichtlektüre bezeichnet wurden und keinerlei Kontrolle darüber geplant war. Weder wurden diese Texte im Proseminar besprochen, noch wurden Aufgaben dazu gestellt. Die Dozentin verwies gelegentlich auf in diesen Texten angesprochene Themen oder Autoren. Der Lehrstuhlinhaber und die Dozentin kamen überein, in einer der nächsten Teamsitzungen Strategien zu diskutieren, wie erreicht werden kann, dass diese Kennzahl verbessert wird.

## 6 Modul 6:

# Selbstmanagement und Professionalität

### 6.1 Einführung

Die in den Modularbeiten vorgenommene Neukonzeption religionswissenschaftlicher Einführungsseminare umfasste – neben den rein inhaltlichen Überlegungen – gleichermassen die Entwicklung didaktischer Zugänge wie die Auseinandersetzung mit administrativen Gegebenheiten und allgemein universitätspolitischen Erwägungen. Dieser breite Zugang brachte für die Beteiligten notwendig einen Wissens- und Kompetenzzuwachs mit sich, ein Schritt zu einer Professionalisierung der Arbeitsweise. So boten die Proseminare, obwohl sie nur einen Ausschnitt aus unserer Lehrtätigkeit darstellen, den Ausgangspunkt für generelle Reflexionen der Bedingungen, Abläufe und Mechanismen des Lernens ebenso wie unserer Rolle als Lehrende und Teamkollegen. Diese Reflexionen konnten innerhalb des Rahmens des Zertifikatskurses Hochschuldidaktik an der Universität Bern fundiert werden und resultierten in vielfältig einsetzbaren didaktischen Tools. Zudem brachten sie eine grössere Sicherheit und situationsbezogene Flexibilität in unserem Auftreten als Lehrende mit sich. Speziell die enge Zusammenarbeit des Autorenteam hat sich als nachhaltig erwiesen, insofern neue Ressourcen freigesetzt und vorhandene Ressourcen effizienter genutzt werden konnten. So wurden:

- entsprechend unserer jeweiligen fachlichen Spezialisierung gegenseitig Unterrichtseinheiten gestaltet
- spontane Ideen in regelmässigen Brainstorming ‚eingefangen‘ und im Gespräch fortgesetzt bis in die Umsetzung konkretisiert
- durch regelmässige Feedbacks das Forum geboten, sich neue Ansätze in kleinen Schritten anzueignen, zu verbessern und ihren Nutzen zu reflektieren
- schwierige Betreuungsfälle u. ä. gemeinsam behandelt
- schwierige Entscheidungen gemeinsam getragen

Die Fortschritte wurden von uns registriert und in den *Communities of Practice* wie auch in den voranstehenden Abschnitten bereits thematisiert und reflektiert. In diesem Abschnitt soll daher statt eines Rückblicks eine konkrete Weiterführung in Angriff genommen werden: nicht im Sinne eines grösseren Entwurfs (etwa einer auf den Ausarbeitungen aufbauenden

Curriculumsentwicklung, welche nur unter der Leitung eines Lehrstuhles sinnvoll wäre), sondern mit der Entwicklung eines Tools, welches gezielt auf einen Schwachpunkt unserer alltäglichen Lehrtätigkeit zugreift.

Speziell zu Anfang der akademischen Karriere ist es erforderlich, ein relativ breites Kompetenzspektrum nachweisen zu können, einerseits in Publikationen, andererseits in der Lehrtätigkeit. Wir bieten daher fast jedes Semester auch für uns neue Lehrveranstaltungen an, die aufgrund der beruflichen Eingebundenheit oft mit sehr knappen Zeitressourcen geplant werden müssen. Unter den Stichworten ‚Selbstmanagement und Professionalität‘ soll die geleistete Auseinandersetzung mit den universitätspolitischen Vorgaben und didaktischen Erfordernissen daher abschliessend in ein handhabbares Instrument münden, welches an unsere spezifische Arbeitsweise angepasst einen unmittelbaren Nutzen bringt.

## 6.2 Problemstellung

Der Semesteranfang ist gemeinhin die „stressigste“ Zeit für den jungen Dozierenden. Anstatt sich dem Thema systematisch zu nähern, muss für die erste Sitzung ein Gesamtplan feststehen und den Studierenden präsentiert werden. Oft ist ein Patchwork verschiedener Einfälle die Folge, welches in den weiteren Monaten nicht der Orientierung dient, sondern Gegenstand des Versuches wird, die Lücken zu kompensieren und über Inkohärenzen hinweg zu improvisieren.

Das im ersten Kapitel verwendete ‚Blueprint didaktische Planung‘ nach der Vorlage von Susanne Haab und Cerstin Mahlow hat sich als Tool zu einer in kleinen Schritten vorgehenden, „deduktiven“ Seminargestaltung als äusserst hilfreich erwiesen. Doch auch wenn dies sicherlich wünschenswert wäre und die angeschnittene Problemstellung auflösen würde, ist es aufgrund unseres Workload unrealistisch, eine derartige Detailplanung für alle von uns gehaltenen Veranstaltungen bereits im Vorfeld – also vor der ersten Sitzung – leisten zu können. Es sei dabei durchaus eingestanden, dass viele Themenfelder sich schliesslich erst während eines Seminars entwickeln, besonders wenn der Gegenstand des Seminars zum ersten Mal unterrichtet wird. Eine Vorab-Planung ist also in dieser Detaildichte nicht immer leistbar.

Auf die Blueprint-Methode daher bisweilen ganz verzichtend, entstand das Problem, dass bei einigen unserer Veranstaltungen die Lehrziele nicht deskriptorenspezifisch definiert waren und das Programm zu Beginn des Semesters nicht abschliessend festgelegt war. Unpassende Referatsvergaben waren die Folge, vor allem aber die Unfähigkeit, die Anforderungen des Assessments von Anfang an klar kommunizieren zu können. Die Klausuren oder mündlichen Prüfungen zum Semesterende, gezielt eingesetzt das wichtigste Steuerelement der Lehre (Ertel 2007), konnten also nicht für eine Ausrichtung des

Lernprozesses genutzt werden, sondern mussten als „Notlösungen“ nachträglich entwickelt werden.

Das Prinzip der Deduktion von spezifischen Lernzielen aus allgemeineren Outcomes, beziehungsweise einer den Lernerfolg anzeigenden Kompetenz, scheint uns eine hervorragende Basis eines didaktisch hochwertigen und zugleich den aktuellen Ansprüchen an die akademische Lehre gerecht werdenden Vorgehens. Um dieses Vorgehen weiter zu systematisieren und auch für kurzfristige Anwendungen handhabbar zu machen, haben wir uns für die Entwicklung eines vereinfachten, ganz konkret auf unsere Bedürfnisse und Ressourcen angepassten Planungsbogens entschieden. Das ‚Blueprint didaktische Planung‘ diente dabei erneut als Vorlage, wurde jedoch auf der Basis der Beobachtung unseres bisherigen Vorgehens noch einmal grundlegend simplifiziert. Das Ziel war, aus ihm ein Tool zu fertigen, dessen Einsatz in einer Stressphase für didaktisch geschulte Anwender keinen zusätzlichen Arbeitsaufwand bedeutet, sondern im Gegenteil die Planung lenkt, beruhigend schnell sichtbare (d. h. auf Powerpointfolien übertragbare) Resultate erzeugt und natürlich eine gelungenerere Veranstaltung zur Folge hat. Unser ‚Strickmuster didaktische Planung‘ definiert die Veranstaltung genau zu jenem Punkt, der für die Gestaltung der ersten Sitzung bekannt sein muss.

### 6.3 *‚Strickmuster didaktische Planung‘*

Im Folgenden wird der überarbeitete Planungsbogen kommentiert wiedergegeben. Der vollständige, unkommentierte Arbeitsbogen findet sich in Anhang 6.1, S. 108, eine aktuelle Seminarplanung mit Hilfe des Bogens wird in Anhang 6.2, S. 114, dokumentiert. Der Bogen umfasst in voller Länge sechs Seiten, die gut an einem Nachmittag von Hand ausfüllbar sind und als (ent-stressendes) Strukturschema für den weiteren Vorbereitungsprozess dienen sollen.

Zu Beginn werden die Vorgaben eingetragen, welchen sich der Dozent von Seiten des Lehrstuhls unterwerfen muss, konkret also in der Regel den Vorgaben des Curriculums sowie der Studienmodule, denen die Veranstaltung zugeordnet wurde.

Danach wird das Oberthema in Form der im Seminar zu erlangenden Kompetenz definiert; in etwa so, als würde man eine Studierendenanfrage beantworten, was in diesem Seminar denn zu lernen sei. Aus der Kompetenz werden dann die deskriptorenspezifischen Outcomes deduziert. Diese enthalten – wie in Kapitel 1 erläutert – noch keine Details des spezifischen Seminars, sondern sind als allgemeine Fragen zum Thema / zur Kompetenz lesbar. Etwa: „Welches Faktenwissen – und welche Art von Faktenwissen – muss gegeben sein, damit die Kompetenz erlangt wird?“; „Welche Eigenschaften / Haltungen müssen die Studierenden an den Tag legen, um sich des Themas nachhaltig widmen zu können.“

Als dritter Schritt bietet sich an, sich dem letzten Blatt „Elemente“ zu widmen. In Form eines ungezwungenen Brainstormings wird hier abgefragt, welche spezifischen Themen auf jeden Fall angesprochen werden müssen, damit diese Kompetenz erlangt werden kann, welche Methoden beherrscht und welche Literatur auf jeden Fall bekannt sein muss. Zugleich werden Ideen für zum Beispiel Gruppenarbeiten oder Referatsthemen gesammelt, aber auch individuelle Vorlieben können hier einfließen, etwa das Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts bei Borre (Norwegen) gefundene Osebergsschiff, dessen erstaunlicher Inhalt eine Doppelstunde gut zu füllen vermag.

Im weiteren (bei der Deduktion der Lernziele, einem kurzen Umriss der einzelnen Sitzungen sowie der Bestimmung der Referatsthemen) handelt es sich dann im Prinzip wieder um einen virtuellen Dialog: Jede Spalte stellt eine spezifische Frage, die aufgrund der Vorgaben, der Outcomes und des gesammelten Materials eine eindeutige Antwort erfahren kann. Es bietet sich an, hier die ins Auge fallenden Kombinationen zuerst einzutragen und anschliessend das Schema aufzufüllen. Im Prinzip werden die gesammelten Themen den Outcomes zugeordnet, was die Lernziele ergibt. Das Erreichen der Lernziele setzt ein schrittweises Lernen voraus, welches die einzelnen Sitzungen abbilden. Aus der Planung der Sitzungen ergibt sich, welche Referate benötigt werden. Sobald festgelegt ist, was gelehrt wird, ist auch festgelegt, was geprüft wird: und damit, was den Studierenden in der ersten Sitzung kommuniziert werden muss.

<b>Seminar:</b> Titel, Raum, Zeit		
<b>Vorgaben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teilnehmerzahl soweit bekannt</li> <li>- Zugehörigkeit zu Modulen des geltenden Curriculums</li> <li>- Moduldefinitionen</li> <li>- Weitere Vorgaben und Erwartungen des Lehrstuhls</li> <li>- Niveau (B.A., M.A. etc.)</li> </ul>	
<b>Kompetenz</b>	Die Kurzbeschreibung des Seminars. In einem für Studierende verständlichen Satz: welche Kompetenz(en) erwirbt man durch den Besuch dieses Seminars?	
<b>Outcomes Modul 1</b>	<i>Faktenwissen</i>	Die nach Deskriptoren aufgeschlüsselte Kompetenz. Falls das Seminar für verschiedene Module des Curriculums ausgeschrieben ist (und somit evtl. spezifisch geprüft werden muss) für jedes Modul separat zu formulieren.
	<i>Regelwissen</i>	
	<i>Problemlösen</i>	
	<i>Darstellung</i>	
	<i>Einstellungen</i>	

<b>Outcomes Modul 2</b>	<i>Faktenwissen</i>	Falls das Seminar für verschiedene Module anrechenbar ist können die Outcomes hier separat bestimmt werden, da in manchen Fällen zu Semesterende modulspezifisch geprüft werden muss.		
	<i>Regelwissen</i>			
	<i>Problemlösen</i>			
	<i>Darstellung</i>			
	<i>Einstellungen</i>			
<b>Lernziele Modul 1</b>	<i>Faktenwissen</i>	Aus den Outcomes abgeleitet und gemäss der APAM-Formel formulierte Lernziele, die in der ersten Sitzung den Studierenden kommuniziert werden (möglichst im Rahmen einer Lehr-Lernziel-Vereinbarung). Auch hier wird die Unterteilung in eventuell separat zu prüfende Module beibehalten, da die Studierenden die Lernziele zur Prüfungsvorbereitung und zur Steuerung des Lernprozesses ausgehändigt bekommen.		
	<i>Regelwissen</i>			
	<i>Problemlösen</i>			
	<i>Darstellung</i>			
	<i>Einstellungen</i>			
<b>Lernziele Modul 2</b>	<i>Faktenwissen</i>			
	<i>Regelwissen</i>			
	<i>Problemlösen</i>			
	<i>Darstellung</i>			
	<i>Einstellungen</i>			
<b>Sitzungen</b>	<b>Thema</b>	<b>Zugang</b>	<b>Literatur / Material Didaktische Tools</b>	<b>Referate</b>
1	Ein grober Umriss der einzelnen Sitzungen, soweit notwendig um in der ersten Sitzung den Ablauf verbindlich zu kommunizieren und die Referate vergeben zu können.			
2	Titel der Sitzung	Methodischer Schwerpunkt	Evtl. zu besorgende Materialien und im voraus zu lesende Literatur	Stichworte zu Referats-themen
3				
<i>etc.</i>				

Referate / Sitzung	Thema	Aufteil- möglichkeit	Wichtig- keit	Literatur	Schwer- punkt
1	Grundinformationen zu den Referaten, um sie in der ersten Sitzung sinnvoll aufteilen zu können sowie die Studierenden instruieren zu können.				
2	Thema	Bei vielen Studierenden evtl. Unterthemen vergeben.	Prioritäten bei wenig Studierenden	Basislektüre für die Referenten	Kernpunkte, die das Referat in den Seminarverlauf eingliedern
3					
etc.					
<b>Assessment</b>	<i>Faktenwissen</i>	<i>Regelwissen</i>	<i>Problemlösen</i>	<i>Darstellung</i>	<i>Einstellungen</i>
<b>Klausur / Mdl. Prüfung</b>	Deskriptorenspezifisches Assessment: Zuordnung der Lernziele zu einem adäquaten Assessmentverfahren, Definition des Fragetyps, eventuell bereits erste Entwürfe von Fragen.				
<b>Referat</b>	Eventuelle Anpassungen der Bewertungsbögen, Notizen zur ergänzenden Schwerpunktsetzung in der ersten Sitzung.				
<b>Seminararbeit</b>	Bewertungskriterien und Gewichtung der Deskriptoren.				
<b>Organisatorisches</b>	Aufbau der ersten Sitzung, Technisches zu den weiteren Sitzungen (Referate usw.), Termine, Pausen, Exkursionen, Ansprechpersonen etc.				
Elemente					
<p><i>Themen:</i> Spezifische Gegenstände des Seminars.</p> <p><i>Ansätze:</i> Methodologische Zugänge, zu lehrende Analyseverfahren etc.</p> <p><i>Referatsthemen:</i> Von den Studierenden zu übernehmende Lerninhalte.</p> <p><i>Didaktische Tools:</i> Gruppenaufgaben, Projekte, Exkursionen, Lernjournal etc.</p> <p><i>Literatur:</i> Pflichtlektüre.</p>					

Über die Beschreibung eines Semingegenstandes und den Niveaudeskriptoren lassen sich in kurzer Zeit verbindliche Outcomes für akademische Lehrveranstaltungen bestimmen. Mit den abgeleiteten Lernzielen ergibt sich aus dem vorgestellten Tool anschliessend eine genaue

Beschreibung der Anforderungen des Seminars. In der ersten Sitzung sollten den Studierenden die definierten Lernziele ausgehändigt werden, sowie ergänzend der Plan der Themen und Referate der einzelnen Sitzungen zur Orientierung durch den Seminarverlauf. Die Transparenz, mit welcher der Dozierende dabei seinen Vorbereitungsaufwand, aber auch seine Vorstellungen vom Seminar kommuniziert kann zum Anlass genommen werden, mit einer Lehr-Lernvereinbarung von Anfang an den studentischen Beitrag zum Gelingen des Seminars, also regelmässige Teilnahme, Vorbereitung der Sitzungen und aktive Partizipation, einzufordern. Der Prüfungsstoff ist von Anfang an klar definiert, was nicht zuletzt bedeutet, dass die Studierenden von Anfang an spezifische Interessen in das Seminar einbringen, nämlich prüfungsrelevante Themen zu vertiefen.

Das voranstehende Tool fasst in dieser Art die in der Modularbeit geleistete hochschuldidaktische Konzeptualisierung in einem praxisorientierten Kontext zusammen und löst sie von dem Rahmen der religionswissenschaftlichen Einführungsveranstaltungen. Die administrativen Verpflichtungen sowie die Forschungstätigkeit akademischen Personals lassen hochschuldidaktische Ansprüche oft als unerreichbares Ideal erscheinen. Eine hochschuldidaktische Ausbildung kann jedoch nicht nur die Improvisationsfähigkeit schulen oder in Einzelfällen ein gelungenes Programm entwickeln helfen, sondern ermöglicht den Umgang mit Instrumenten, welche den Vorbereitungsaufwand langfristig minimieren und zugleich eine qualitativ hochstehende, verantwortliche Lehre garantieren.

# Literaturverzeichnis

Beywl, Wolfgang (2000): *Zielgeführte Evaluation von Programmen. Ein Leitfaden*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. [www.univation.org/download/QS\\_29.pdf](http://www.univation.org/download/QS_29.pdf).

Beywl, Wolfgang (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: U. Flick (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. 92–116. Rheinbek: Rowohlt.

Beywl, Wolfgang (2007b): „Emic“ und „etic“ – komplementäre Perspektiven in der Evaluation. Manuskript.

Carless, David / Joughin, Gordon / Liu, Ngar-Fun et al. (2006): *How Assessment Supports Learning. Learning-oriented Assessment in Action*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Deistler, Elisabeth / Haberleitner, Elisabeth / Ungvari, Robert (2003): *Führen Fördern Coachen. So entwickeln Sie die Potentiale Ihrer Mitarbeiter*. München: Piper.

Ertel, Helmut (2007): *Lehren und Lernumgebungen gestalten. Die Bolognaform nachhaltig und kreativ nutzen*. Lernunterlagen KWB.

Ertel, Helmut / Tribelhorn, Thomas (2007): Aktivierung und Beteiligung der Lernenden im Präsentationstraining. In: *Personal- und Organisationsentwicklung*, 1.

Eugster, Balthasar / Lutz, Leonard (2004): *Leitfaden für das Planen, Durchführen und Auswerten von Prüfungen an der ETHZ*. Manuskript.

Frey-Eiling, Angela / Frey, Karl / Tribelhorn, Thomas (2007): *Das Gruppenpuzzle*. Manuskript.

Gagné, Robert Mills / Wagner, Walter W. / Golas, Katharine / Keller, John M. (2004): *Principles of Instructional Design*. Belmont: Wadsworth / Thomson Learning.

Gerstenmeier, J. / Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 867-888.

Kennedy, Declan (2007): *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Cork: University College Cork.

Klauer, Karl Josef / Leutner, Detlev (2007): *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz PVU.

Reigeluth, Charles (Hg) (1999): *Instructional-Design. Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Reimann, Gabi / Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hg): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, 631-658.

Stroebe, Antje / Stroebe, Rainer W. (2006): *Motivation durch Zielvereinbarungen: Engagement in der Arbeit, Erfolg in der Umsetzung*. Frankfurt am Main: Recht und Wirtschaft.

Schmidt, Bernhard / Tippelt, Rudolf (2007): Aktivierendes Lernen – Problemorientiertes Lernen: Herausforderungen für Hochschule und Beratung. In: ZBS, 1, 13–18.

Tribelhorn, Thomas (2007): *Knacknüsse in der Hochschullehre. Ein Skript für situiertes Lernen in hochschuldidaktischen Workshops*. Kursunterlagen KWB.

Woschnack, Ute / Eugster, Balthasar (2007): *Prüfungen planen, durchführen und auswerten. Skript zum Kurs in der Hochschuldidaktik*. Manuskript.

# Anhänge

## *Übersicht*

- 1.1 Blueprint Didaktische Planung
- 2.1 Arbeitsblätter zum Gruppenpuzzle
- 2.2 Klausur zum Gruppenpuzzle
- 3.1 Powerpointfolien zur Lehr-Lernzielvereinbarung
- 4.1 Bewertungsbogen Vortrag Proseminar 2006
- 4.2 Bewertungsbogen Vortrag vor COP
- 4.3 Bewertungsbogen Vortrag nach COP
- 4.4 Beurteilungsblatt Proseminar 2006
- 4.5 Beurteilungsbogen Seminararbeiten
- 4.6 Evidences Proseminararbeiten
- 5.1 Auszug: Hanne Bestvater, Wolfgang Bewyl:  
Selbstevaluation in der Hochschullehre (2008), „Fall 2“
- 5.2 Evaluationsbogen zum Gruppenpuzzle (PS Wissenschaftsgeschichte)
- 5.3 Evaluationsergebnisse Gruppenpuzzle (PS Wissenschaftsgeschichte)
- 5.4 Evaluationsbogen zur Konzeption der Proseminare
- 5.5 Evaluationsbogen Proseminar Religionsgeschichte
- 5.6 Evaluationsbogen des Lehrstuhls für Religionswissenschaft, Universität Fribourg
- 5.7 Ergebnisse Gesamtevaluation Proseminar Wissenschaftsgeschichte, FS 2008
- 6.1 ‚Strickmuster‘ zur didaktischen Planung
- 6.2 „Geblendet von unterirdischem Glanz“ – Didaktische Planung

## *1.1 Blueprint Didaktische Planung*

Uni ZH / ELK der PhF /

© Susanne Haab & Cerstin Mahlow\_Mai\_07 UniBE / KWB /

Lehre evaluieren mit Hilfe elektronischer Werkzeuge



## Blueprint Didaktische Planung

Gedacht als anpassbares Schema für die Planung von Lehrveranstaltungen. Zeilen können ohne weiteres ergänzt, verschoben oder gelöscht werden. Neben der didaktischen Planung sollen Evaluationsfelder ausgewählt werden, die dann mit Hilfe des „Blueprints Evaluationsplanung“ weiter ausgearbeitet werden. Gleichzeitig werden damit die Grundlagen für die Kursausschreibung und für die Konstruktion von Lern- und Prüfungsaufgaben gelegt.

<b>Kontext und Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung</b> Curriculaire Einbettung											
<b>Titel der LV, Veranstaltungstyp, allgemeines Ziel/Anliegen, Anzahl Teilnehmer/innen</b>											
<b>Merkmale, Voraussetzungen der Studierenden/Teilnehmenden</b> z.B. Vorwissen, Motivation, Rollen, Befinden											
<b>Zeitplan (Wochen/Tage)</b>											
<b>Inhalte/ Lerngegenstände/ Materialien</b>											
<b>Spezifische Ziele und Leistungsanforderungen (Fakten und Skills)</b> (s. auch Beiblatt S.M.A.R.T. objectives)											
<b>Lernaufgaben/Lernorganisation</b>											
<b>Arbeitsweise / Lernaktivitäten</b>											
<b>Erwartete Ergebnisse (materielles Produkt)</b>											
<b>Bewertete Lerntätigkeiten/Ergebnisse</b>											
<b>Bewertungskriterien</b>											

<b>Zeitaufwand/Arbeitsvolumen der Studierenden</b>									
<b>Begleitung</b>									
<b>Evaluationsfelder</b>									

## Notizen

....

## Quellen

- Friedrich, F.F., Hron, A. & Hesse, F.W. (2001). A Framework for Designing and Evaluating Virtual Seminars. *European Journal of Education*, 36(2) 157-174.
- Goodyear, P. (2001). Effective networked learning in higher education: notes and guidelines.<<http://csalt.lancs.ac.uk/jisc/guidelines.htm> (05.09.2005)>
- Kerres, M. (2001). Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München (2. Aufl. age); Oldenburg.
- Kron, F.W. (1994). *Grundwissen Didaktik* (2.Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung: drei Beispiele aus der Praxis. Bern: Huber.
- Reusser, K., Haab, S., Petko, D, Waldis, M., Noetzi, C., (2003). Online-Didaktik: Elemente und Prozesse. Beiträge zur Lehrerbildung (BZL), 21, (2), 221–239. <[http://www.didac.unizh.ch/public/Publicationen/2003/Online-Didaktik\\_Reusser.pdf](http://www.didac.unizh.ch/public/Publicationen/2003/Online-Didaktik_Reusser.pdf) (05.09.2005)>
- Salmon, G. (2004). E-tivities. Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen (Y. & E. Elsener, Übers.). Zürich: Orell Füssli. (Original: Salmon, G. (2002). E-tivities. The Key to Active Online Learning. London: Kogan Page.)
- Seel, N., Al-Diban, S., Held, S., & Hess, C. (1998). Didaktisches Design multimedialer Lernumgebungen. In G. Dörr & K. L. Jüngst (Hrsg.), *Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen* (S. 87-120). Weinheim und München: Juventa.
- Stebler, R., Reusser, K., & Pauli, C. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

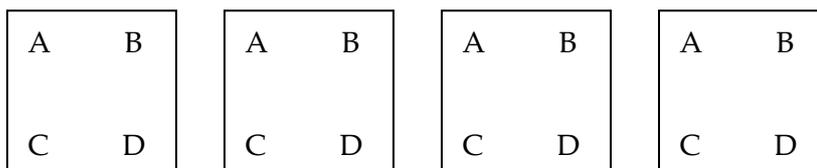
## 2.1 Arbeitsblätter zum Gruppenpuzzle

### Inhaltsverzeichnis

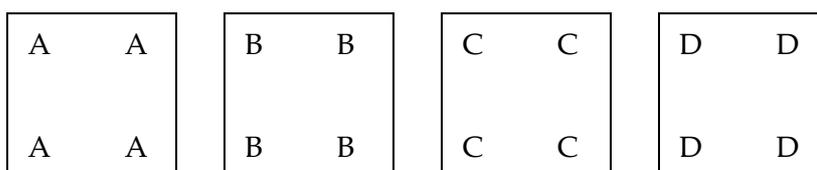
1. Arbeitsanleitung
2. Arbeitsmaterial Religionsphänomenologie
  - 2.1. Lehrziele
  - 2.2. Literatur
3. Arbeitsmaterial Religionsethnologie
  - 3.1. Lehrziele
  - 3.2. Literatur
4. Arbeitsmaterial Religionssoziologie
  - 4.1. Lehrziele
  - 4.2. Literatur
5. Arbeitsmaterial Religionspsychologie
  - 5.1. Lehrziele
  - 5.2. Literatur

### 1. Arbeitsanleitung

Die Methode dieser Gruppenarbeit heisst *Gruppenpuzzle*. Dazu werden die ProseminarteilnehmerInnen in Vierer-Gruppen aufgeteilt (**Stammgruppen**).



Die Gruppenmitglieder bestimmen selbständig, wer zu welchem systematischen Ansatz der Religionswissenschaft (Religionsphänomenologie, Religionsethnologie, Religionssoziologie, Religionspsychologie) arbeitet. Die Gruppenmitglieder erarbeiten sich in ihrem gewählten Ansatz ExpertInnenwissen und treffen sich mit den entsprechenden Expertinnen aus den anderen Gruppen (**ExpertInnenrunde**).



Zusammen bereiten sie den Unterricht der Mitglieder ihrer Stammgruppe vor. In einer zweiten Phase kehren die ExpertInnen in ihre Stammgruppe zurück und unterrichten sich gegenseitig. Diese Phase nennt sich **Unterrichtsrunde**.

## Ablauf

### Phase 1: ExpertInnenrunde

Hausaufgabe bis 6.3.2008

- Jedes Mitglied erarbeitet sich das Wissen in Einzelarbeit und orientiert sich dabei an den spezifischen Lehrzielen.
- Die ExpertInnengruppe trifft sich, bespricht den erarbeiteten Stoff anhand der Lehrziele und beseitigt allfällige Unklarheiten.

Sitzung Proseminar 6.3.2008

- Die Dozentin gibt Anregungen für die Gestaltung des Unterrichts.

Hausaufgabe bis 13.3.2008

- Die ExpertInnengruppe plant aufgrund der Anregungen der Dozentin in der gemeinsamen Proseminarstunde den Unterricht. Sie orientiert sich dabei ebenfalls an den Lehrzielen.

### Phase 2: Unterrichtsrunde

Sitzung Proseminar 13.3.2008 und "Hausaufgabe" bis 19.3.2008

- Jedes Gruppenmitglied wird der Reihe nach zur Dozentin/zum Dozenten und vermittelt den in der ExpertInnenrunde angeeigneten Stoff. Für jedes der vier Themen ist 45 Minuten vorgesehen. (Zwei Unterrichtseinheiten finden innerhalb der Seminarzeit, zwei Unterrichtseinheiten ausserhalb der Seminarzeiten statt).

Sitzung 19.3.2008

- Lernkontrolle (ohne Bewertung) und Evaluation

## 2. Arbeitsmaterial Religionsphänomenologie

### 2.1. Lehrziele

Die Studierenden können...

#### Grundlagen

den Begriff **Phänomenologie** mit Verweis auf die Philosophie erklären

die drei "klassischen" **Richtungen** religionsphänomenologischer Forschung differenzierend nennen

die Ausbildung der Religionsphänomenologie aus dem **Schnittfeld von Philosophie und Theologie** in Grundzügen erläutern

die sich seit den 1960ern etablierende **Kritik** an der klassischen Religionsphänomenologie anhand der Begriffe **Subjektivismus**, **Generalismus** und **Essentialismus** erläutern und mit Beispielen aus religionsphänomenologischen Ansätzen illustrieren

### Hauptvertreter und Konzepte

folgende Autoren in den Kontext der Religionsphänomenologie einordnen, indem sie Besonderheiten und Kennzeichen ihrer Ansätze nennen: **Gerardus van der Leeuw**, **Rudolf Otto**, **Mircea Eliade**

folgende Konzepte kurz definieren, Autoren zuordnen und in ihrem Stellenwert in religionsphänomenologischen Ansätzen umreißen: **Heilig und Profan**, **Hierophanie**, **Numinos**, **Macht**, **Intention**

### Methodologie

die Position „**Religion ist ein Phänomen sui generis**“ definieren und in Bezug auf die Konsequenzen für die Religionsforschung pro und contra diskutieren

am Beispiel "**Die Bedeutung religiöser / mystischer Erfahrungen für die Religionen**" die (im engeren Sinne) religionsphänomenologische Position und eine kulturwissenschaftliche Position (Sharfe) kontrastieren

die Bedeutung des **Vergleichs** in der Geschichte der Religionswissenschaft erläutern und den Unterschied zwischen der **induktiv** und der **deduktiv** vergleichenden Methode erklären

## 2.2. Literatur

Auffarth, Christoph u.a. (Hg.): Wörterbuch der Religionen. Stuttgart: Kröner 2006.

Hock, Klaus: Einführung in die Religionswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2002, 54-78.

Michaels, Axel: Nachwort: Die Religionsphänomenologie ist tot - Es lebe die Religionsphänomenologie. In: Michaels, Axel u.a. (Hg.): Noch eine Chance für die Religionsphänomenologie? Bern: Peter Lang 2001, 489-492.

Sharf, Robert H.: Experience. In: Taylor, Mark C. (ed.): Critical terms in for religious studies. Chicago: University of Chicago Press 1998, 94-116.

## 3. Arbeitsmaterial Religionsethnologie

### 3.1. Lehrziele

Die Studierenden können...

## Grundlagen

die Begriffe **Ethnologie**, **Sozialanthropologie** und **Kulturanthropologie** erklären

die inhaltliche Abgrenzung der **Religionsethnologie** von der **Religionssoziologie** bestimmen

die Ausbildung der Religionsethnologie aus dem Schnittfeld von **Evolutionismus** und der **Begegnung "Europas" mit "anderen Kulturen"** erläutern

## Richtungen

von folgenden Richtungen Fragestellung und Methode nennen (**Evolutionismus**, **Funktionalismus**, **Strukturalismus**, **interpretative Wende**) und in die Geschichte der Religionswissenschaft einordnen

## Autoren

von folgenden Autoren deren Fragestellung nennen, deren Forschungsergebnisse und Thesen zusammenfassen und sie der entsprechenden Richtung zuordnen: **Edward Tylor**, **Bronislaw Malinowski**, **Claude Lévy-Strauss**, **Victor Turner**, **Clifford Geertz**

## Methoden und Konzepte

folgende Methoden erklären: **teilnehmende Beobachtung** (→ qualitative Forschungsmethode), **Vergleich**

folgende Konzepte erklären und dem entsprechenden Autor zuordnen: **Animismus**, **heilig/profan**, **Symbol**, **Funktion**, **Evolution**, **Magie**, **Totemismus**

können den Begriff **Eurozentrismus** erklären und mit Beispielen aus dem eigenen religionshistorischen Wissen erläutern

## 3.2. Literatur

Auffarth, Christoph u.a. (Hg.): Wörterbuch der Religionen. Stuttgart: Kröner 2006.

Hock, Klaus: Einführung in die Religionswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2002, 110-127.

Obadia, Lionel: L'anthropologie des religions. Paris : La Découverte 2007, 6-23.

## 4. Arbeitsmaterial Religionssoziologie

### 4.1. Lehrziele

Die Studierenden können...

## Grundlagen

die inhaltliche Abgrenzung der **Religionssoziologie** von der **Religionsethnologie** bestimmen

die Ausbildung der Religionssoziologie einerseits aus dem **Evolutionismus**, andererseits aus der **Religionskritik** in Grundzügen erläutern

die Kritik an der Religionssoziologie anhand des Begriffs **Reduktionismus** erläutern

## Richtungen

von folgenden Richtungen Fragestellung und Methode nennen (**Kirchensoziologie, Strukturfunktionalismus, Wissenssoziologie**) und in die Geschichte der Religionswissenschaft einordnen

die **Kritik** an den drei Richtungen mit Beispielen aus dem eigenen religionshistorischen Wissen erläutern

## Autoren

von folgenden Autoren deren Fragestellung nennen sowie deren Thesen zusammenfassen: **Max Weber** (Protestantismusthese oder "Weberthese"), **Emile Durkheim** (Totemismusthese), **Talcott Parsons** (Funktion der Religion), **Peter Berger/Thomas Luckmann** (die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit)

## Methoden und Konzepte

folgende Methoden erklären: **Statistik** (→ quantitative Forschungsmethode), **Typologie**

folgende Konzepte erklären und dem entsprechenden Autor zuordnen: **Evolutionismus, Entzauberung, idealtypisch, Soziale Tatsache, heilig/profan, Funktion, Ausdifferenzierung**

Glocks **Mehrdimensionales Modell von Religion** beschreiben und die Kritik am Modell mit Beispielen aus dem eigenen religionshistorischen Wissen erläutern

können am Beispiel der **Konversion** die religionssoziologische Herangehensweise der Erforschung **religiöser Erfahrungen** erklären

## 4.2. Literatur

Auffarth, Christoph u.a. (Hg.): Wörterbuch der Religionen. Stuttgart: Kröner 2006.

Hock, Klaus: Einführung in die Religionswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2002, 79-109.

Knoblauch, Hubert: Religionssoziologie. Berlin, New York 1999, 39-127.

## 5. Arbeitsmaterial Religionspsychologie

### 5.1. Lehrziele

Die Studierenden können...

#### Grundlagen

den Unterschied zwischen *psychology of religion* und *religious psychology* erklären

die Ausbildung der Religionspsychologie aus der **Philosophie** erläutern

#### Richtungen

die fünf für die Religionswissenschaft wichtigsten Richtungen innerhalb der Religionspsychologie nennen (**Tiefenpsychologie, Behaviorismus, Humanistische Psychologie, Sozialpsychologie, Kognitionswissenschaft**)

diese fünf Richtungen in der Psychologie in die **Geschichte der Religionswissenschaft** einordnen

für jede der fünf Richtungen deren **Prämissen** und **Fragestellungen** sowie einen **exemplarischen Vertreter** nennen

#### Autoren

können folgende Autoren den Richtungen der Psychologie zuordnen: **Sigmund Freud, Abraham H. Maslow, Gordon Allport, Leon Festinger, Pascale Boyer**

können von oben genannten Autoren deren **Fragestellung(en)** und **Methoden** nennen sowie deren **Thesen** und **Forschungsergebnisse** zusammenfassen

#### Methoden und Konzepte

können folgende Methoden erklären: **quantitative Forschungsmethode, qualitative Forschungsmethode, Experiment, Beobachtung, Korrelation**

können folgende Konzepte erklären und entsprechenden Autoren zuordnen: **das Unterbewusste, peak experiences, intrinsische und extrinsische Religion, kognitive Dissonanz, minimal kontraintuitiv**

können am Beispiel des Themas "**Religion und mentale Gesundheit**" drei verschiedene Positionen aufzeigen

### 5.2. Literatur

Auffarth, Christoph u.a. (Hg.): Wörterbuch der Religionen. Stuttgart: Kröner 2006.

Connolly, Peter: Psychological Approaches. In: Connolly, Peter (Hg): Approaches to the Study of Religion. London, New York: Cassell 1999, 193-225.

Sørensen, Jesper: Religion in mind: a review article of the cognitive science of religion. In: Numen 52, 2005, 465-494.

## 2.2 Klausur zum Gruppenpuzzle

### 1 Wissensfragen

14 Punkte

- 1.1 Nenne das Ziel und die Methode der Religionsphänomenologie nach van der Leeuw und nenne einen Punkt oder ein Beispiel, bei dem die Religionsphänomenologie der heutigen Forschung noch Impulse geben könnte. (3 Punkte)
- 1.2 Erkläre die Begriffe "etisch" und "emisch". Bei welchem Religionsanthropologen haben sie eine besondere Wichtigkeit erlangt und warum? (3 Punkte)
- 1.3 Erkläre die "Protestantismusthese" von Max Weber. (3 Punkte)
- 1.4 Nenne für die kritische ("religionsablehnende") und die affirmative ("religionsverteidigende") Religionspsychologie je einen Vertreter und die dazugehörige Hypothese / Theorie. (3 Punkte)
- 1.5 Erläutere die gegenseitige Kritik von Religionsphänomenologie und Religionssoziologie / -ethnologie / -psychologie anhand der beiden Begriffe "Essentialismus" und "Reduktionismus". (2 Punkte)

### 2 Einordnen von Texten

16 Punkte

Auf dem Beiblatt findest du vier Textausschnitte.

- Ordne die Texte den verschiedenen Ansätzen zu je 4 Punkte
- Begründe deine Zuteilung

### 3 Fragestellungen entwickeln

12 Punkte

Auf dem Beiblatt findest du Ausschnitte aus einer Selbstbeschreibung einer Gothic-Anhängerin.

Entwickle aus den Informationen des Textes religionswissenschaftliche Fragen (aus den verschiedenen Perspektiven der verschiedenen Ansätze)

je 3 Punkte

**4 Zusatzfrage mit Zusatzpunkten**

Kann die Gothic-Szene als religiöse Gemeinschaft bezeichnet werden? Argumentiere mit den Ansichten von verschiedenen Theoretikern

max. 4 Punkte

**Total möglicher Punkte: 42; genügend bei 25 von 42 Punkten.**

### 3.1 Powerpointfolien zur Lehr-Lernzielvereinbarung:

#### *Der Leistungs- und Forderungskatalog*

##### Leistungen / Lehrziele:

- Die Studierenden können exemplarische Verläufe und Diskursfelder der Religionsgeschichte skizzieren und haben eine Übersicht über die grossen religiösen Traditionen.
- Die Studierenden können die Grundzüge der Geschichtsschreibung (Historisch-philologische Methode) in der Religionswissenschaft erkennen und nachvollziehen.
- Dies zusammenführend, können die Studierenden einen quellenkritischen Umgang mit Primärmaterialien demonstrieren, d.h. eigenständig historische Dokumente (religiöse Texte und Phänomene) in ihren ideen- und sozialgeschichtlichen Kontext setzen.
- Die Studierenden sind in der Lage, derart historisch aufbereitetes Material in Form von Kurzvorträgen und schriftlichen Ausarbeitungen zu präsentieren.
- Die Studierenden sehen die Schnittpunkte und Unterschiede ihrer eigenen Interessen bzgl. des Themas Religion und den verschiedenen Ansätzen (Fragen und Antworten) der Religionswissenschaft. Dies soll der Ausgangspunkt sein, im folgenden BA-Studium die eigene, den Interessen gemässe Position innerhalb der Wissenschaft zu bestimmen.

##### Leistungen / Dozierendenseite:

- Regelmässige, vorbereitete Leitung, weitgehende Pünktlichkeit
- Fristgemässe Erledigung von Korrekturen, Feedback etc.
- Einführungen und Übersichten
- Ansprechbarkeit bei Studienfragen, die sich nicht aus den auf Moodle bereitgestellten Unterlagen beantworten lassen
- Erreichbarkeit für Fragen auch per E-mail

##### Erwartungen an die Studierenden / Grundvoraussetzungen erfolgreicher Umsetzung:

- Regelmässige, aktive Teilnahme, Pünktlichkeit
- Fristgemässe Erledigung aller Hausaufgaben

- Referat (15-20 Min.)
- Kurzpräsentationen (5-10 Min.) von Arbeitsergebnissen
- Abschlussklausur (50 % der Note)
- Proseminararbeit (50 % der Note)
- Aktive Nachbereitung des Unterrichts => Fragen stellen

4.1 Bewertungsbogen Vortrag Proseminar 2006

**Bewertung des Vortrages**

Name der Vortragenden	
Titel des Vortrags	
Datum	

**Beurteilung einzelner Kriterien:**

ausgezeichnet, sehr gut, gut, genügend, ungenügend, erhebliche Mängel, fehlt völlig

	Beurteilung	Bemerkungen
<b>1. Inhalt</b>		
Art, Qualität und sachliche Richtigkeit		
Qualität der Quellen, benutzen Literatur		
Kohärenz der Argumentation		
Eigener Denkanteil, Fähigkeit zur Synthese		

	Beurteilung	Bemerkungen
<b>2. Form</b>		
Einhalten der Zeitvorgabe		
Sprachlicher Ausdruck		
Adäquatheit der Hilfsmittel		

4.2 Bewertungsbogen Vortrag vor COP

**Beurteilungsbogen des Vortrages**

Name	
Thema	

	Beurteilung				Bemerkungen
	6	5	4	3	
Ablauf des Vortrags kommuniziert					
Argumentationslinie klar wiedergegeben					
Thesen benannt					
Text/Thema in die Grundstruktur eingeordnet					
Zusätzliche Literatur verwendet					
Inhalte visualisiert					
Folien/Handout klar strukturiert und verständlich					
Folien/Handout hilfreich und unterstützend					
Sprache klar verständlich					
TeilnehmerInnen aktiviert					
Zeitvorgabe eingehalten					
Termine eingehalten					

Der Vortrag wird mit folgender Note bewertet: \_\_\_\_\_

---

### 4.3 Bewertungsbogen Vortrag nach COP

## Beurteilung des Vortrages

Name	
Thema	

Vortrag (Inhalt)	Beurteilung				Bemerkungen
	6	5	4	3	
Ablauf kommuniziert					
Argumentationslinie klar wiedergegeben					
Thesen benannt					
Text/Thema in die Grundstruktur eingeordnet					
Wesentliche Punkte zusammengefasst					
Fragen zum Vortrag beantwortet					

Vortrag (Form)	Beurteilung				Bemerkungen
	6	5	4	3	
Inhalte visualisiert					
Folien/Handout klar strukturiert und verständlich					
Folien/Handout hilfreich und unterstützend					
Sprache klar verständlich					
TeilnehmerInnen aktiviert					
Zeitvorgabe eingehalten					

Arbeitsprozess	Beurteilung				Bemerkungen
	6	5	4	3	
Termine eingehalten					
Zusätzliche Literatur verwendet					

Der Vortrag wird mit folgender Note bewertet \_\_\_\_\_

Datum und Unterschrift

Fribourg, den

---

## 4.4 Beurteilungsblatt Proseminar 2006

**Bewertung der Proseminararbeit**

Name der VerfasserIn	
Titel der Arbeit	
Studiengang	
Eingereicht am	
Korrigiert am	

**Beurteilung einzelner Kriterien:**

ausgezeichnet, sehr gut, gut, genügend, ungenügend, erhebliche Mängel, fehlt völlig

	<b>Beurteilung</b>	<b>Bemerkungen</b>
<b>1. Inhalt</b>		
Art, Qualität und Originalität der Fragestellung		
Qualität der Quellen, benutzen Literatur		
Genauigkeit der Wiedergabe der Literatur; sachliche Richtigkeit		
Kohärenz der Argumentation		
Eigener Denkanteil, Originalität, Fähigkeit zur Synthese		

	<b>Beurteilung</b>	<b>Bemerkungen</b>
<b>2. Form</b>		
Umfang der Arbeit		
Systematik, Logik des Aufbaus		
Sprachlicher Ausdruck		
Adäquatheit der Zitate, Einhaltung wissenschaftlicher Regeln		

Einhalten des wissenschaftlichen Standards von Fussnoten und Bibliographie		
Formale Präsentation		

	Beurteilung	Bemerkungen
<b>3. Prozess</b>		
Selbständigkeit		
Einhaltung der Termine		

Die Arbeit ist  angenommen  
 abgelehnt  
 und wird mit der Note \_\_\_\_\_ beurteilt

---

4.5 Beurteilungsbogen Seminararbeiten

**Bewertung der Seminararbeit**

Verfasser/in	
Titel der Arbeit	
Studiengang	<input type="checkbox"/> Bachelor <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> Bereich I</span> <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Bereich II Andere : .....
Seminar	
Modul	
Eingereicht am	
Korrigiert am	
<input type="checkbox"/> Proseminararbeit <input type="checkbox"/> 1. Seminararbeit <input type="checkbox"/> 2. Seminararbeit <input type="checkbox"/> 3. Seminararbeit	

1. Arbeitsprozess	Beurteilung		Bemerkungen
	Ja	Nein	
Arbeit selbständig verfasst			
Abgabetermine eingehalten			

2. Form	Beurteilung				Bemerkungen
	++	+	-	--	
Umfang entspricht den Vorgaben					
Systematischer Aufbau					
Zitate adäquat eingesetzt und eingebettet					
Benutzte Literatur korrekt nachgewiesen					
Literaturnachweise einheitlich gestaltet					
Bibliographie einheitlich, vollständig und alphabetisch geordnet					
Sprache klar verständlich und wissenschaftlich					
Orthographie korrekt					

3. Inhalt	Beurteilung				Bemerkungen
	++	+	-	--	
Fragestellung klar formuliert und eingegrenzt					
Fragestellung im religionswissenschaftlichen Diskurs eingebunden					
Quellenkritik zureichend und sorgfältig durchgeführt					
Argumentation ist kohärent					
Qualität der Analyse					
Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und interpretiert					
Eigenständige Auseinandersetzung ist ersichtlich					

Bemerkungen:

Die Arbeit ist  angenommen  abgelehnt

und wird mit der Note \_\_\_\_\_ bewertet.

Freiburg, .....

(Datum und Unterschrift)

### 4.6 Evidences Proseminararbeiten

2. Form	Beurteilung			
	++	+	-	--
<i>Umfang entspricht den Vorgaben</i>	<i>8'000-10'000 Zeichen (exkl. Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Anhang)</i>	<i>bis 1'000 Zeichen darüber oder darunter</i>	<i>1'001 - 2'000 Zeichen darüber oder darunter</i>	<i>2'001 und mehr Zeichen darüber oder darunter</i>
<i>Systematischer Aufbau</i>	<i>Aufbau systematisch</i>	<i>Einzelne Abschnitte passen nicht in den Ablauf</i>	<i>Einzelne Kapitel passen nicht in den Ablauf</i>	<i>Aufbau völlig unsystematisch</i>
<i>Zitate adäquat eingesetzt und eingebettet</i>	<i>Zitate vorhanden, adäquat eingesetzt, eingebettet und analysiert</i>	<i>Zitate vorhanden, adäquat eingesetzt und eingebettet</i>	<i>Zitate vorhanden, nicht adäquat eingesetzt und/ oder nicht eingebettet</i>	<i>keine Zitate vorhanden</i>
<i>Benutzte Literatur korrekt nachgewiesen</i>	<i>Alle Textstellen sind belegt</i>	<i>Bei einigen wenigen Textstellen fehlen die LN</i>	<i>Wenige Literaturnachweise vorhanden</i>	<i>Keine Literaturnachweise vorhanden</i>
<i>Literaturnachweise einheitlich gestaltet</i>	<i>LN einheitlich gestaltet</i>	<i>1-2 Uneinheitlichkeiten</i>	<i>2-5 Uneinheitlichkeiten</i>	<i>LN uneinheitlich</i>
<i>Bibliographie einheitlich, vollständig und alphabetisch geordnet</i>	<i>B. einheitlich, vollständig und alphabetisch geordnet</i>	<i>Eines der drei Kriterien nicht erfüllt</i>	<i>Zwei der drei Kriterien nicht erfüllt</i>	<i>Alle drei Kriterien nicht erfüllt</i>
<i>Sprache klar verständlich und wissenschaftlich</i>	<i>Begriffe reflektiert benutzt, wissenschaftliche Distanz wird in der Sprache sichtbar</i>	<i>Sprache klar verständlich, wissenschaftliche Distanz an einigen Stellen sichtbar</i>	<i>Sprache verständlich, mit Wertungen versetzt, fehlende wissenschaftliche Distanz</i>	<i>Sprache unverständlich oder populistische wertende Sprache</i>
<i>Orthographie korrekt</i>	<i>keine Schreibfehler</i>	<i>höchstens 10 Schreibfehler</i>	<i>10 - 20 Schreibfehler</i>	<i>mehr als 20 Schreibfehler</i>

3. Inhalt	Beurteilung			
	++	+	-	--
<i>Fragestellung klar formuliert und eingegrenzt</i>	<i>Eine eingegrenzte Fragestellung klar formuliert</i>	<i>Eine Fragestellung klar formuliert</i>	<i>Eine Fragestellung formuliert</i>	<i>Keine Fragestellung formuliert</i>
<i>Fragestellung im religionswissenschaftlichen Diskurs eingebunden</i>	<i>Mehr als eine bereits vorhandene Arbeit genannt und den RW Zugängen zugeordnet</i>	<i>Eine bereits vorhandene Forschung genannt und dem entsprechenden RW Zugang zugeordnet</i>	<i>Eine bereits vorhandene Forschung genannt</i>	<i>Keine Forschung genannt</i>
<i>Quellenkritik zureichend und sorgfältig durchgeführt</i>	<i>Quellen präzise genannt und eingeordnet</i>	<i>Quellen präzise genannt</i>	<i>Quellen ungenau bezeichnet</i>	<i>Quellen nicht genannt</i>
<i>Argumentation ist kohärent</i>	<i>Argumentation ist nachvollziehbar und kohärent</i>	<i>Argumentation ist kohärent</i>	<i>Inkohärente Argumentation</i>	<i>Keine Argumentation vorhanden</i>
<i>Qualität der Analyse</i>	<i>Analyse führt zu eigenständigem Ergebnis</i>	<i>Analyse ist zielführend</i>	<i>Analyse nicht zielführend</i>	<i>Analyse nicht vorhanden</i>
<i>Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und interpretiert</i>	<i>Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und interpretiert</i>	<i>Ergebnisse der Analyse zusammengefasst</i>	<i>Ergebnisse der Analyse unverbunden genannt</i>	<i>Ergebnisse der Analyse nicht zusammengefasst</i>
<i>Eigenständige Auseinandersetzung ist ersichtlich</i>	<i>Fragestellung originell oder eigene Analyseergebnisse</i>	<i>Eigenständige Auseinandersetzung ist ersichtlich</i>	<i>Eigenständigkeit ist nur in Ansätzen gegeben</i>	<i>Keine eigenständige Auseinandersetzung ersichtlich</i>

5.1 Auszug: Hanne Bestvater, Wolfgang Beywl:

*Selbstevaluation in der Hochschullehre (2008), „Fall 2“*

aus:

Wolfgang Beywl / Hanne Bestvater

**Selbstevaluation in der Hochschullehre**

Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis

Haupt Verlag, Bern • Stuttgart • Wien

## Fall 2

**Zusammenfassung.** Als Teil der didaktisch-methodischen Neukonzeption einen neu übernommenen Proseminars setzt der Dozent das Element „Informierender Unterrichtseinstieg (IUE)“, wie er in der Hochschuldidaktik Bern vermittelt wird, ein und überprüft, wie gut er dieses umsetzt.

**Der Selbstevaluator und sein Handlungsfeld.** Der Selbstevaluator ist Dozent im Studiengang Religionswissenschaft der Philosophischen Fakultät. Er bietet dort das Proseminar Religionsgeschichte als verbindlichen Jahreskurs über zwei Semester an. Diesen hat er nach Beginn des Jahreskurses von einer anderen Lehrperson übernommen.

Die Lehrperson ist hochschuldidaktisch sehr gut ausgebildet und als promovierter Religionswissenschaftler in der Lage, grundlegende und spezielle Fragen der Studienanfänger und -anfängerinnen souverän zu beantworten. Er ist für diese Veranstaltung allein verantwortlich und führt sie selbständig durch.

**Die Lehrveranstaltung und ihre Elemente im Überblick.** Der Jahreskurs ist eine Pflichteinführungsveranstaltung, in der Grundlagenwissen für Studienanfänger und -anfängerinnen vermittelt wird.

**Die Zielgruppe.** Die Teilnehmenden studieren grundständig im 1. und 2. Semester. Sie streben den Bachelorabschluss an. Die 20-25 Teilnehmenden, sind zwischen 19 und 23 Jahren alt, 75 % sind Frauen. Die Studierenden haben kaum Vorkenntnisse, dabei ausgeprägte persönliche Interessen und Vorannahmen. (entweder soziologische oder philosophische) Diese kollidieren häufig mit dem am Institut vertretenen Zugang zum Thema.

**Der fokussierte Evaluationsgegenstand.** Die Selbstevaluation fokussiert auf den Einsatz des didaktisch-methodischen Elements „Informierender Unterrichtseinstieg (IUE)“

**Der Anlass, der die Fokussierung erzeugt hat.** Für diesen Pflichtkurs existierte bis zu diesem Zeitpunkt kein verbindliches klar kommuniziertes inhaltliches und methodisches Konzept.

Dies führte durch den Leitungswechsel zu Orientierungsschwierigkeiten bei den Studierenden und zu Unzufriedenheit beim Dozenten. Dies ist der Auslöser um diesen Kurs im Hinblick auf Inhalte, Methoden und Ziele verbindlicher festzulegen. Damit verbunden sollen Evaluationsinstrumente für zukünftige Veranstaltungen erprobt werden. Ausserdem sollen möglichst viele Anregungen von den Studierenden zur Neugestaltung des Jahreskurses gesammelt werden.

**Die Fragestellung lautet:** „In welchem Mass gelingt es mit dem Informierenden Unterrichtseinstieg die gesetzten Informations- und Aktivierungsziele zu erreichen?“

**Die Ziele der Veranstaltung, deren Erreichung überprüft wird, ibs. Detailziele.** Am Ende der Seminarstunde, die durch einen Informierenden Unterrichtseinstieg eröffnet wurde, können die Studierenden die mit der zurückliegenden Stunde verfolgten Lernziele mit eigenen Worten benennen sowie Begründungen für ihre Wichtigkeit in der Einführungsphase ihres Studiums nennen. Sie wissen, wie diese methodisch im Jahreskurs verfolgt werden und haben zu Zielen und Vorgehen Stellung bezogen.

**Die Intervention, die ergriffen wird, um die Ziele zu erreichen.** Zu Beginn der Veranstaltung folgt die Lehrperson den Schritten des Informierenden Unterrichtseinstiegs. (siehe dazu Anlage zu diesem Beispiel)

**Die Beschreibung der Datenerhebung selbst.** Zur Datenerhebungen wird der Bewertungsbogen „Didaktische Struktur“ von Ertel Tribelhorn (Ertel/Tribelhorn 2007:23) eingesetzt. Die Datenerhebung erfolgt durch eine Kollegin. Sie schätzt ein, in welchem Masse der Dozent die Anforderungen an einen gelingenden Unterrichtseinstieg auf den neun Bewertungskriterien erreicht. Dabei können pro Beurteilungsdimension maximal drei Punkte „hervorragend“ erreicht werden, insgesamt also 27 Punkte.

## Das Erhebungsinstrument und die Ergebnisse der Erhebung im Erhebungsinstrument eingetragen

	Evaluation eines Informierenden Unterrichtseinstiegs				Bemerkungen
	Seminarartikel: Bewertung durch				
Tätigkeit	Bewertung				
	hervorragend	gut	ausreichend	ungenügend	
Thema genannt	3 <b>X</b>	2	1	0	
Lernziele anschaulich mitgeteilt und formuliert	3 <b>X</b>	2	1	0	Hat formuliert, was das das Hauptziel der heutigen Stunde ist ..... – nebst dem Sachwissen über ....
Lernziele begründet und Lernzweck erläutert	3 <b>X</b>	2	1	0	
Ablauf kommuniziert	3 <b>X</b>	2	1	0	
Persönliche Stellungnahme gegeben	3 <b>X</b>	2	1	0	Hat erklärt, dass die Forschungsergebnisse .... ihn .....überzeugt haben
Studierende einbezogen	3	2 <b>X</b>	1	0	Hat Fragen in Bezug auf Stoff der letzten Stunde gestellt – nicht auf Antworten gewartet
An frühere/ zukünftige Themen angeknüpft	3 <b>X</b>	2	1	0	Hat verschiedene Formen die besprochen wurden ... zusammengefasst und die in der heutigen Stunde zu behandelnde Form ... darin eingebettet
Vorkenntnisse der Teilnehmenden aktiviert	3 <b>X</b>	2	1	0	
Komplexe Inhalte/Abläufe visualisiert	3 <b>X</b>	2	1	0	Hat verschiedene Formen ... mit Powerpoint visualisiert
Summen	<b>24</b>	<b>2</b>			Gesamtpunkte: 26 (Höchstpunktzahl: 27)

Die Lehrperson erreicht 26 von 27 möglichen Punkten. Zusammen mit dem schriftlichen Kommentar, dass sie bei Fragen nicht auf Antworten gewartet hat, ist klar nachvollziehbar wieso eine Punktabzug bei der Anforderung „Studierende einbeziehen“ erfolgte.

**Die Schlussfolgerungen und ergriffene Konsequenzen für die (nächste) Lehrveranstaltung.** Der Dozent entscheidet sich auf Grund des sehr positiven Ergebnisses dafür, den Informierenden Unterrichtseinstieg als Standard zu setzen.

### Weiterführende Überlegungen

**Die Würdigung des realisierten Beispiels:** Besonders gelungen ist die Nutzung von Selbstevaluation als Qualitätsentwicklungsinstrument

Die Studierenden waren über den Zweck des Vorgehens informiert und konnten beobachten, dass der Dozent sich aktiv um eine Verbesserung der Lehre bemüht. und sich auch selbst einer Bewertung stellt. Im selben Seminar wurde ein Verbesserungsverfahren erprobt für die Präsentationen der Studierenden. Entsprechend offen war die Stimmung im Seminar, so dass Probleme beim Assessment der Studierenden fruchtbar thematisiert werden konnten.

Offene, für die Studierenden sichtbare Selbstevaluation der Dozenten ermöglicht und verstärkt somit ein lernförderliches, formatives Assessment. Das Vorhaben stärkt die Selbstwahrnehmung, Sicherheit und methodische Kompetenz, ein hochschuldidaktisches Instrument (IUE) einzusetzen.

**Variationsmöglichkeiten:** Das jetzige Instrument überprüft im Kern, in welchem Masse der Dozent die Intervention so umsetzt, wie geplant: „Trifft er die Anforderungen an den Informierenden Unterrichtseinstieg über die neun Dimensionen?“

Statt diese mit Ausprägungen von gut – schlecht zu bewerten (jetzt: „hervorragend“ bis „ungenügend“) könnte man die Abstufungen stärker auf Beobachtbares hin formulieren: „sehr stark ausgeprägt“ bis „gar nicht ausgeprägt“ oder auch „sehr häufig“ bis „gar nicht“ – letztgenannte Abstufung würde zu einer grösseren Streuung führen; die höchste Punktzahl ist hier viel seltener erreichbar.

Statt die Kollegin einschätzen zu lassen (was sehr zeitsparend ist) könnte man auch die Studierenden einschätzen lassen, z. B. auf einer vorbereiteten Pinwand mit Hilfe von Klebepunkten oder durch Setzen von Strichen mit Flipchartmarkern. Dieses Vorgehen setzt voraus, dass die Studierenden eingewiesen werden und einüben, zu den Tätigkeitsdimensionen des Informierenden Unterrichtseinstiegs gültige Einschätzungen abzugeben.

Schliesslich könnten die Studierenden zwei besonders wichtige „Tätigkeiten“ kommentieren oder ergänzen lassen, indem man zwei Plakate vorbereitet, auf denen die Studierenden Begründungen für ihre Einschätzungen zusammentragen – evtl. ein drittes Plakat auf dem sie offene Fragen festhalten. Dies wäre ein weiteres Mittel, um den Aspekt „Studierende einbeziehen“ zu stärken.

Im Standardfeedbackbogen der Universität wird danach gefragt, in welchem Mass die Lehrveranstaltung einen roten Faden erkennen liess und klar strukturiert war – hier könnte sich der Dozent ohne weitere Erhebung Daten besorgen, die ihm Aufschlüsse geben in wie fern der Informierende Unterrichtseinstieg hier zu befriedigenden Feedbackwerten beiträgt.

Um die **Zielerreichung „Kennen die Studierenden am Ende der ersten Sitzung die zentralen Lernziele der Lehrveranstaltung?“** zu messen, eignet sich folgendes Vorgehen:

Unter der Annahme, dass die Teilnehmenden schriftliche Unterlagen erhalten haben, auf welchen die Ziele enthalten sind, bittet der Dozent etwa zehn Minuten vor Unterrichtsschluss darum, Unterlagen zusammenzupacken und weg zu räumen. Abschliessend teilt er mit, dass er in den verbleibenden Minuten feststellen möchte, ob es ihm gelungen ist, den Teilnehmenden die zentralen Ziele der Lehrveranstaltung zu vermitteln. Zu diesem Zweck teilt er die Teilnehmenden so wie sie sitzen in Vierer- oder Fünfergruppen ein, denen er jeweils je ein A-4 Blatt und einen Stift übergibt. Er bittet sie in eigenen Worten gut lesbar zwei bis vier zentrale Lernziele zu notieren:

**Arbeitsblatt 4er/5erGruppen – max. 8 Minuten Zeit**

„Resümee zum Informierenden Unterrichtseinstieg“

„Wenn ich erfolgreich studiert habe, werde ich am Ende der Lehrveranstaltung, also ca. am (.....Datum einsetzen) folgendes wissen bzw. können: (ganze Sätze formulieren, so dass es jemand versteht, der heute nicht teilgenommen hat):“

Die Blätter werden am Schluss eingesammelt. Das Ganze geschieht anonymisiert.

Auswertung eines möglichen Ergebnisses:

Der Dozent hakt auf einer Tabelle ab, welche Lernziele von der Gruppen klar = X bzw. einigermaßen = (X) formuliert wurden.

**Auswertungsblatt** (mit möglichem Ergebnis)

„Resümee zum Informierenden Unterrichtseinstieg“

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Summe
Lernziel 1	X	X	X	X	4
Lernziel 2	X		X		2
Lernziel 3		X		X	2
Lernziel 4		X	X		2
Lernziel 5	(X)				0.5

**Fazit:** Auf Lernziel fünf in der 2. Veranstaltung nochmals hinweisen.

Rückmeldung und Ergebnisverwendung:

- das Ergebnis wird der Dozent zu Beginn der 2. Veranstaltung kurz nennen.
- Sollte es ein oder mehrere Ziele geben, die von keiner Gruppe genannt werden, kann er diese in der 2. Veranstaltung nochmals ansprechen; es wäre auch ein Hinweis darauf, dass der IUE nicht so gelungen ist wie geplant.

**Kommentar:**

Diese Schlussdatenerhebung unterstützt die Intervention des Informierenden Unterrichtseinstiegs: In den Kleingruppen wird noch einmal gesammelt: Was sind die zentralen Ziele und Inhalte der Lehrveranstaltung? Sollten bis dahin einzelne Teilnehmende die Ziele nicht genügend klar haben, ist hier für sie noch einmal Gelegenheit, sie sich in der Diskussion zu erschliessen. Ausserdem unterstützt das „Formulieren in eigenen Worten“ die notwendige Selbstverpflichtung auf die Lernziele.

Unser Dank geht an Fallgeber Herrn Dirk Johannsen. Herr Johannsen ist promovierter Religionswissenschaftler und lehrt an den Universitäten Fribourg und Bayreuth. Seine Forschungsschwerpunkte sind die skandinavische Religionsgeschichte und methodologische Fragen, speziell zur kognitionswissenschaftlichen Analyse religiöser Phänomene.

## **Anhang zum Beispiel**

### **Informierender Unterrichtseinstieg (IUE) (Tribelhorn 2007)**

Der "Informierende Unterrichtseinstieg" ist die Methode, zu Beginn einer Unterrichtseinheit den AdressatInnen mitzuteilen, was wie im Unterricht passieren soll, und warum. Diese Art des Einstiegs dauert nur einige Minuten, und hat nachweislich einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg.

Die Methode geht davon aus, das Lernende, die über die Inhalte die Ziele, die Gründe und den Ablauf der Unterrichtseinheit Bescheid wissen, mehr Interesse und mehr Motivation aufbringen, als ohne diese Informationen.

Aus einer Checkliste können Sie für einen Einstieg jeweils einige Punkte auswählen, die Ihnen geeignet erscheinen. Sie sollten sich dabei auf etwa fünf bis sieben Aspekte beschränken, dass der IUE sonst zu lange dauert (der Einstieg sollten zwischen drei und sieben Minuten in Anspruch nehmen).

In jedem Fall wird im IUE grundsätzlich kein Stoff vermittelt!

Beispiel für eine generische Checkliste für IUE (nach Jochen und Monika Grell, 2001)

Der Kursleiter / die Kursleiterin nennt den KursteilnehmerInnen die Lernziele und erläutert sie anschaulich.

Der Kursleiter / die Kursleiterin begründet die Lernziele.

Der Kursleiter / die Kursleiterin erläutert, warum die Lernziele wichtig sind.

Der Kursleiter / die Kursleiterin diskutiert mit den KursteilnehmerInnen, warum die Lernziele wichtig sind.

Der Kursleiter / die Kursleiterin gibt eine Übersicht über den geplanten Stundenverlauf.

Er / Sie beschreibt die vorgesehenen Arbeitsschritte und Lernaufgaben.

Der Kursleiter / die Kursleiterin visualisiert mit knappen, einprägsamen Formulierungen das Thema, die Lernziele und den Stundenverlauf.

Der Kursleiter / die Kursleiterin macht deutlich, dass es sich bei seinem / ihrem Plan um einen Vorschlag handelt, zu dem die KursteilnehmerInnen Stellung nehmen dürfen.

Die KursteilnehmerInnen werden ermutigt, ihre Meinung dazu zu sagen.

Der Kursleiter / die Kursleiterin bringt zum Ausdruck, dass er / sie sich über Fragen, Vorschläge, Kritik usw. freuen würde.

Der Kursleiter / die Kursleiterin weist die KursteilnehmerInnen auf Mitbestimmungsmöglichkeiten hin.

Der Kursleiter / die Kursleiterin sieht für die KursteilnehmerInnen Auswahlmöglichkeiten vor.

Der Kursleiter / die Kursleiterin plant nicht jede Einzelheit durch und macht die KursteilnehmerInnen auf Freiräume aufmerksam, die sie selbst ausfüllen können.

Der „Informierende Unterrichtseinstieg“ ist nicht zu umfangreich und nicht zu langatmig.

Der Kursleiter / die Kursleiterin drückt positive Erwartungen aus, dass der Unterricht den KursteilnehmerInnen Spass machen wird, dass sie Interesse haben und erfolgreich lernen werden.

Der Kursleiter / die Kursleiterin wirkt kontaktbereit, persönlich, freundlich, die KursteilnehmerInnen ansprechend.

Der Kursleiter / die Kursleiterin gibt zu erkennen, wie er / sie persönlich zum Lernstoff steht.

Der Kursleiter / die Kursleiterin erklärt, in welchem Zusammenhang das Thema zu früheren oder zukünftigen Unterrichtsinhalten steht.

Der Kursleiter / die Kursleiterin äussert sich anerkennend über das, was die KursteilnehmerInnen bereits gelernt haben oder schon beherrschen.

5.2 Evaluationsbogen zum Gruppenpuzzle  
(PS Wissenschaftsgeschichte)

	++	+	-	--	Kommentar
Die Übersicht über die Ausbildung der RW im 19. Jhrt. war hilfreich					
Das Gruppenpuzzle als Unterrichtsform war sinnvoll					
Das Gruppenpuzzle soll für die nächste Durchführung des Proseminars beibehalten werden					
Die Texte waren vom Schwierigkeitsgrad her angemessen					
Die Lernziele waren für die Bearbeitung der Texte hilfreich					
Die Zeit zur Bearbeitung der Texte war ausreichend					
Der Austausch in der ExpertInnengruppe war hilfreich					
Die Zeit für die Unterrichtsrunde war ausreichend					
Die Lernatmosphäre in der Stammgruppe war konstruktiv					
Die Erklärungen der Phänomenologie-expertInnen waren klar und gut verständlich					
Die Handouts (Phäno.) waren hilfreich					
Die Erklärungen der Ethnologie-expertInnen waren klar und gut verständlich					
Die Handouts (Ethno) waren hilfreich					
Die Erklärungen der Soziologie-expertInnen waren klar und gut verständlich					
Die Handouts (Sozio) waren hilfreich					
Die Erklärungen der Psychologie-expertInnen waren klar und gut verständlich					
Die Handouts (Psycho) waren hilfreich					
Ich fühle mich in meinem eigenen Zugang sicher und kompetent					
Ich fühle mich in allen Zugängen sicher und kompetent					
Ich habe einen guten Überblick über die Zugänge, Theorien und Konzepte in der Religionswissenschaft					
Die Erklärung des Ablaufs des Gruppenpuzzels war klar					
Die Anforderungen waren klar kommuniziert					
Die Betreuung der Gruppen durch die Dozentin war ausreichend					
Die Kommentare, Anmerkungen und Erklärungen der Dozentin waren hilfreich					

Was hat Dir besonders gefallen; war besonders interessant? Was war die Stärke des Gruppenpuzzels?

Was war uninteressant; was hat dich gestört? Was war die Schwäche des Gruppenpuzzels?

Was würdest du bei einer nächsten Durchführung anders machen?

Weitere Bemerkungen? (auch zu anderen Aspekten des bisherigen Proseminars)

Welche Fragen sind aus dem Gruppenpuzzle für dich jetzt noch offen geblieben? Wo möchtest du noch weiter / tiefer gehen? Was möchtest du noch wissen?

### 5.3 Evaluationsergebnisse Gruppenpuzzle (PS Wissenschaftsgeschichte)

Evaluation Gruppenpuzzle	++	+	-	--	Kommentar
Die Übersicht über die Ausbildung der RW im 19. Jhrt. war hilfreich	8	1			endlich Ordnung
Das Gruppenpuzzle als Unterrichtsform war sinnvoll	4.5	4.5			nur wenn alle anwesend sind vielleicht etwas zu wenig Zeit Gruppentreffen zu wenig intensiv ausgenutzt Die selbstständige Vertiefung in ein Thema ist oftmals interessanter als „Frontalunterricht“.
Das Gruppenpuzzle soll für die nächste Durchführung des Proseminars beibehalten werden	4	4			
Die Texte waren vom Schwierigkeitsgrad her angemessen	2	5.5	1.5		einige engl. Texte schwierig bei Fragen konnten wir uns an die Lehrperson wenden
Die Lernziele waren für die Bearbeitung der Texte hilfreich	8	1			Die Lernziele halfen, sich auf gewisse Themen zu konzentrieren und beim Lesen der Texte nicht eine „Reizüberflutung“ zu erleiden.
Die Zeit zur Bearbeitung der Texte war ausreichend	3	1.5	3.5	1	Relsoz. viel Text
Der Austausch in der ExpertInnengruppe war hilfreich	5	2			Zeit knapp, Terminschwierigkeiten! Fand in meinem Fall nicht statt
Die Zeit für die Unterrichtsrunde war ausreichend	1	2	2	2	1h nötig, da Fragen auftauchen War wegen Krankheit nicht anwesend
Die Lernatmosphäre in der Stammgruppe war konstruktiv	5	3			trotz Krankheitsfällen :-) War wegen Krankheit nicht anwesend
Die Erklärungen der Phänomenologie-expertInnen waren klar und gut verständlich	3	3			hatten nur Handout (Krankheit) manchmal überforderten die spez. Fragen War wegen Krankheit nicht anwesend
Die Handouts (Phäno.) waren hilfreich	2	4	1		Da ich am Gruppenpuzzle nicht teilnahm, fehlte mir das nötige Wissen, um den Inhalt des Handouts vollumfänglich zu verstehen. Das soll aber die Qualität des Handouts nicht in Frage stellen. Dieses war für die Studenten, die am Gruppenpuzzle teilnahmen, sicher von grossem Nutzen.
Die Erklärungen der Ethnologie-expertInnen waren klar und gut verständlich	5				
Die Handouts (Ethno) waren hilfreich	5	1			
Die Erklärungen der Soziologie-expertInnen waren klar und gut verständlich	4	1			
Die Handouts (Sozio) waren hilfreich	5				

Die Erklärungen der Psychologie-expertInnen waren klar und gut verständlich	3.5	2.5			
Die Handouts (Psycho) waren hilfreich	4	2			bei Theorie und Modelle sehr viele unbekannte Begriffe
Ich fühle mich in meinem eigenen Zugang sicher und kompetent		8	1		noch Unklarheiten Relsoz/Relethno nur bei Methoden/Konzepten
Ich fühle mich in allen Zugängen sicher und kompetent		4.5	3.5	1	Relethno/Relpsycho viele Vertreter [dass ich mich nicht sicher fühle] hat nichts mit der Qualität des Gruppenpuzzles oder dem Proseminar zu tun
Ich habe einen guten Überblick über die Zugänge, Theorien und Konzepte in der Religionswissenschaft		8	1		[dass ich mich nicht sicher fühle] hat nichts mit der Qualität des Gruppenpuzzles oder dem Proseminar zu tun
Die Erklärung des Ablaufs des Gruppenpuzzles war klar	5	3	1		Dauerte ein wenig...
Die Anforderungen waren klar kommuniziert	6	3			
Die Betreuung der Gruppen durch die Dozentin war ausreichend	7	2			
Die Kommentare, Anmerkungen und Erklärungen der Dozentin waren hilfreich	6	2			

Was hat Dir besonders gefallen; war besonders interessant? Was war die Stärke des Gruppenpuzzles?

- Die Stärke des Puzzles war, dass wir uns gegenseitig Fragen stellen konnten, somit waren wir sicherlich auch weniger gehemmt als in einer formalen Runde
- Einmal etwas selber zu bearbeiten war interessant, nur war der Text schwierig!
- Gute Abwechslung zum Frontalunterricht
- Es war vor allem gut, weil man durch das Diskutieren in der Gruppe über die einzelnen Zugänge viel erfahren hat, man hat viel eher Fragen gestellt und durch die Fragen der anderen, sind neue Fragen aufgetaucht. Bei einem Vortrag wäre das nicht so gut gegangen.
- Alle Texte zu lesen wäre für mich in dieser Zeit ein Ding der Unmöglichkeit gewesen.
- Der Informationsaustausch in Form eines Treffens war sehr bereichernd für mich.
- Die Diskussionsrunde in der Stammgruppe war sehr spannend, amüsant und vor allem sehr hilfreich
- Austausch -> mündliche Erklärung
- Der gegenseitige Austausch und das Aufzeigen von mangelndem Verständnis, das gerade beim Mitteilungsprozess aufgedeckt wird
- Ich fand es interessant, sich in einen Zugang zu vertiefen und ihn eigenständig zu bearbeiten
- Ich finde das Gruppenpuzzle eine wunderbare Lernmethode, da man v.a. selbstentdeckend lernt. Man erarbeitet sich den Stoff selbst. Durch den Austausch mit anderen erfährt man dann nicht einiges mehr an Materie.

Was war uninteressant; was hat dich gestört? Was war die Schwäche des Gruppenpuzzles?

- Zu wenig Zeit -> frühere Gruppentreffen wären nötig gewesen
- Es gibt Dinge, die ich immer noch nicht ganz verstehe.
- Texte etwas zu knapp um ein Experte zu werden
- Gemeinsame Terminfindung -> mehr Zeit innerhalb der Vorlesungen
- Der Text war sehr lang
- Die Zusammenarbeit mit dem Experten der anderen Gruppe funktionierte gar nicht, schlussendlich habe ich mein Material ohne ihn fertig gestellt
- In meinem Zugang kenne ich mich immer noch viel besser aus
- Grosser Zeitdruck; wenn jemand krank war konnte man den jeweiligen Zugang nicht behandeln
- Unsere Gruppe litt leider an vielen Krankheitsfällen. Daher kam es auch nicht richtig zustande
- Es müsste in letzter Instanz eine von der Dozentin angefertigte Textvorlage existieren und zugänglich sein vor der Prüfung, somit letztlich sichergestellt ist, das nicht subjektive Erfassung/Auslegung der Gruppen das Bild unkorrekt/nicht richtig akzentuiert/etc. ausfällt
- Für mich war es zu viel Stoff für ein Gruppenpuzzle. Und wenn schon so viel Stoff, wars zu wenig Zeit.

Was würdest du bei einer nächsten Durchführung anders machen?

- mehr Zeit für einzelne Durchgänge
- mehr Zeit
- etwas mehr Zeit geben, es war ein bisschen kurzfristig, alles zu lernen
- mehr Zeit für Austausch innerhalb der Gruppen
- nicht nur auf die Texte stützen, sondern selber weiter Forschungen betreiben
- mehr Zeit für Gruppenpuzzle
- abklären, warum das Interesse des Expertenpartners an gemeinsamer Arbeit nicht ganz so gross ist..
- Entweder mehr Zeit geben oder das Puzzle verkürzen. Ich würde vielleicht einen Kurzüberblick über die Zugänge frontal geben und dann einen Teil des jeweiligen Stoffs bearbeiten lassen. Um die Länge und den Stoff zu kürzen.

Welche Fragen sind aus dem Gruppenpuzzle für dich jetzt noch offen geblieben? Wo möchtest du noch weiter / tiefer gehen? Was möchtest du noch wissen?

- Überall noch tiefer gehen, konkrete Beispiele und Studien
- muss erstmal das momentane Wissen richtig verarbeiten :-)
- Religionsphänomenologie ist noch sehr im Nebel
- Ich habe gemerkt, dass ich Religionssoziologie und –psychologie sehr interessant finde. Ich denke, da werde ich noch tiefer gehen. Ich habe gemerkt, dass mir persönlich die Religionsphänomenologie eher weniger liegt.
- Ich finde die Religionsphänomenologie sehr interessant; vor allem Ottos Begriff des Numinosen. Bei meinem eigenen Zugang der Religionspsychologie habe ich nach wie vor noch Mühe mit Freuds Theorie (Ödipus-Komplex – Religion), habe es nicht ganz verstanden

- Religionsethnologie: Methode der Feldforschung? Wie ging man vor? Was ist zu beachten z.B. bei einem Besuch eines "fremden" Tempels?
- Da mich nebst der Phänomenologie auch die Psychologie interessiert (mehr als Soziologie/Ethnologie) möchte ich mehr darüber erfahren; ebenso Soziologie/Ethnologie besser kennen; keine spezifischen Fragen
- Konnte nicht überall ein Kreuz machen, da ich nicht da war bei den Erklärungen

Weitere Bemerkungen? (auch zu anderen Aspekten des bisherigen Proseminars)

- sehr interessant
- bis jetzt finde ich es gut und interessant
- Der lockere Umgang untereinander ist wirklich erfrischend
- sehr interessante Themen/Zugänge
- mir würde helfen, Kurztexte über die Pioniere der RW lesen zu können, die etwas mehr sagen als auf dem Flussdiagramm und doch nicht zu ausführlicher Lektüre zwingen; könnte auch stichwortmässig sein und sollte mit Pfeilen auf wichtigste Verbindungen hinweisen

5.4 Evaluationsbogen zur Konzeption der Proseminare

Evaluation beider Proseminare	++	+	-	--	Kommentar
Beide PS haben mir eine gute Grundlage in RW vermittelt					
Die Verknüpfung der beiden PS war sichtbar					
Die Verknüpfung der beiden PS war hilfreich					
Ich fühle mich in den Grundlagen der RW sicher und kann das weitere Studium eigenständig planen					
Die Anordnung der PS (Rel-geschichte im HS; Wiss-geschichte und Theorie im FS) war gut					
Ich hätte mir gewünscht, das PS Rel-geschichte auf ein Jahr zu verteilen (bei gleichbleibender Stundenzahl)					
Ich hätte mir gewünscht, das PS Wiss-Geschichte und Theorie bereits im HS zu besuchen					
Der Einsatz von moodle war hilfreich					
Die Reflexion über den eigenen Religionsbegriff und Zugang im Lernjournal war interessant					

Kommentare:

5.5 Evaluationsbogen Proseminar Religionsgeschichte

**Proseminar Religionsgeschichte**

**HS 2007**

	Ja	Eher ja	Geht so / Mittel	Eher nein	Nein
Die Veranstaltung hat einen guten Überblick gegeben:					
Es wurde zum Mitdenken / Durchdenken des Stoffes angeregt:					
Die Veranstaltung war interessant:					
Ich habe in der Veranstaltung viel gelernt:					
In der Veranstaltung herrschte ein angenehmes Klima:					
Ich fühlte mich beim Studieneinstieg gut betreut:					
Die behandelten Themen halte ich für wichtig:					
Das Niveau der einzelnen Sitzungen war meinen Kenntnissen gut angepasst:					
Der Einsatz von Moodle war hilfreich:					
Ich fühle mich gut auf mein weiteres Studium der Religionswissenschaft vorbereitet:					
	viel zu wenig	zu wenig	genau richtig	zu viel	viel zu viel
Der Umfang des Stoffes war:					
	viel zu langsam	zu langsam	genau richtig	zu schnell	viel zu schnell
Das Tempo des Kurses war:					
	viel zu niedrig	zu niedrig	genau richtig	zu hoch	viel zu hoch
Die Anforderungen waren:					

Im Durchschnitt habe ich (neben der reinen Veranstaltungszeit) ..... Stunden pro Woche in das Proseminar investiert.

Welche Themen / Aspekte/ Inhalte hättest Du eher (oder gerne) weggelassen?:

Welche Themen / Aspekte / Inhalte haben Dir gefehlt?:

Was hat Dir besonders gefallen? Was war die Stärke dieses Proseminars? Gab es einen "Höhepunkt"?

Was hat Dich gestört? Was war die Schwäche dieses Proseminars? Gab es einen "Tiefpunkt"?

Sollte an der Struktur des Proseminars in Zukunft etwas verbessert werden: z.B. Aufbau, Unterrichtszeiten, didaktische Form, Prüfungsablauf und -arten, Moodle-Einsatz etc.?

Was erwartest / erhoffst Du vom anschließenden Proseminar Wissenschaftsgeschichte?

Sonstige Bemerkungen zum Proseminar

## 5.6 Evaluationsbogen des Lehrstuhls für Religionswissenschaft, Universität Fribourg

### Evaluation: Seminare

Seminar für Religionswissenschaft, Universität Freiburg

Titel des Seminars: \_\_\_\_\_

Lehrperson: \_\_\_\_\_

Bitte schätzen Sie mit Hilfe des Fragebogens das von Ihnen besuchte Seminar ein. Damit helfen Sie uns, die Qualität unserer Lehrveranstaltungen zu verbessern. Fragen, die Sie nicht betreffen / die Sie nicht einschätzen können, lassen Sie bitte frei. Vielen Dank für Ihre Kooperation!

#### 1. Lehrperson

Die Lehrperson hat die Veranstaltung pünktlich begonnen und beendet.

trifft genau zu     trifft grossenteils zu     trifft zu     trifft weniger zu     trifft nicht zu

Die Lehrperson war gut vorbereitet.

trifft genau zu     trifft grossenteils zu     trifft zu     trifft weniger zu     trifft nicht zu

Die Erläuterungen und Ergänzungen der Lehrperson waren hilfreich.

trifft genau zu     trifft grossenteils zu     trifft zu     trifft weniger zu     trifft nicht zu

Die Lehrperson geht auf Fragen und Anregungen zum Stoff ein.

trifft genau zu     trifft grossenteils zu     trifft zu     trifft weniger zu     trifft nicht zu

Die Lehrperson ist im Umgang mit den Studierenden freundlich.

trifft genau zu     trifft grossenteils zu     trifft zu     trifft weniger zu     trifft nicht zu

#### 2. Didaktik

Die Lehrperson fasst regelmässig den Stoff zusammen.

trifft genau zu     trifft grossenteils zu     trifft zu     trifft weniger zu     trifft nicht zu

Die Lehrperson drückt sich verständlich aus.

trifft genau zu     trifft grossenteils zu     trifft zu     trifft weniger zu     trifft nicht zu

Die Auswahl der Textlektüre war eine gute Ergänzung zum Seminarthema.

trifft genau zu     trifft grossenteils zu     trifft zu     trifft weniger zu     trifft nicht zu

Die Textlektüre war vom inhaltlichen Niveau und Verständnis her für Sie gut bewältigbar.

trifft genau zu     trifft grossenteils zu     trifft zu     trifft weniger zu     trifft nicht zu

Die Textlektüre war vom Umfang her für Sie gut bewältigbar.

trifft genau zu     trifft grossenteils zu     trifft zu     trifft weniger zu     trifft nicht zu

Den regelmäßigen Methodenwechsel zwischen Referaten, Textdiskussionen und Gruppenarbeiten haben Sie als hilfreich empfunden.

trifft genau zu     trifft grossenteils zu     trifft zu     trifft weniger zu     trifft nicht zu

Die ergänzenden Veranstaltungen (Exkursionen, Vorträge, Gäste, Filme) haben Sie als Bereicherung des Seminars empfunden.

trifft genau zu     trifft grossenteils zu     trifft zu     trifft weniger zu     trifft nicht zu

**3. Inhalte / Themen**

Das Seminar ist gut strukturiert.

 trifft genau zu   
  trifft grossenteils zu   
  trifft zu   
  trifft weniger zu   
  trifft nicht zu

Sie haben viel von den Referaten der Studierenden gelernt.

 trifft genau zu   
  trifft grossenteils zu   
  trifft zu   
  trifft weniger zu   
  trifft nicht zu

Sie haben viel aus der begleitenden Textlektüre gelernt.

 trifft genau zu   
  trifft grossenteils zu   
  trifft zu   
  trifft weniger zu   
  trifft nicht zu

Sie haben viel aus der Diskussion der Textlektüre gelernt.

 trifft genau zu   
  trifft grossenteils zu   
  trifft zu   
  trifft weniger zu   
  trifft nicht zu

Sie haben wertvolle neue Kenntnisse über Religion(en) erworben.

 trifft genau zu   
  trifft grossenteils zu   
  trifft zu   
  trifft weniger zu   
  trifft nicht zu

Sie haben wertvolle neue theoretische Kenntnisse erworben.

 trifft genau zu   
  trifft grossenteils zu   
  trifft zu   
  trifft weniger zu   
  trifft nicht zu

Sie haben wertvolle neue methodische Kenntnisse erworben.

 trifft genau zu   
  trifft grossenteils zu   
  trifft zu   
  trifft weniger zu   
  trifft nicht zu
**4. Gesamteindruck**

In dem Seminar herrscht ein angenehmes Klima.

 trifft genau zu   
  trifft grossenteils zu   
  trifft zu   
  trifft weniger zu   
  trifft nicht zu

Das Seminar motiviert dazu, sich selbst mit dem Thema zu befassen.

 trifft genau zu   
  trifft grossenteils zu   
  trifft zu   
  trifft weniger zu   
  trifft nicht zu

Ich habe mich in dem Seminar überfordert gefühlt.

 trifft genau zu   
  trifft grossenteils zu   
  trifft zu   
  trifft weniger zu   
  trifft nicht zu

Ich habe mich in dem Seminar unterfordert gefühlt.

 trifft genau zu   
  trifft grossenteils zu   
  trifft zu   
  trifft weniger zu   
  trifft nicht zu

Dieses Seminar würde von Ihnen insgesamt folgende Note erhalten:

 6,0   
  5,5   
  5,0   
  4,5   
  4,0   
  weniger als 4,0

Haben Sie etwas als besonders wertvoll, als besonders störend empfunden? Oder haben Sie etwas vermisst?

**5. Beteiligung**

Wie viel Zeit haben Sie für die Vorbereitung des Seminars aufgewendet im Vergleich zu anderen Seminaren?

 deutlich mehr   
  mehr   
  gleich viel   
  weniger   
  deutlich weniger

Sie haben etwa

 100%   
  75%   
  50%   
  25%   
  weniger als 25%

der vorgesehenen Textlektüre des Seminars durchgearbeitet.

**6. Allgemeine Angaben**

Ihr Studiengang:

 Bachelor   
  Master   
  Lizentiat   
  andere  
 Bereich I / Hauptfach   
  Bereich II / Nebenfach

Semesterzahl:       1     2     3     4     5     6     mehr als 6

Muttersprache:     deutsch     französisch     andere

**7. Ausblick**

Haben Sie Themenvorschläge für weitere Seminare, die Sie interessieren würden?

---

---

---

**8. Sonstiges**

Haben Sie sonstige Anmerkungen oder Anregungen?

---

---

---

## 5.7 Ergebnisse Gesamtevaluation

### Proseminar Wissenschaftsgeschichte, FS 2008

#### Evaluation Petra Bleisch Bouzar

##### Einführung in der Wissenschaftsgeschichte

	Trifft genau zu	Trifft grossenteils zu	Trifft zu	Trifft weniger zu	Trifft nicht zu	Divers
<b>1. Lehrperson</b>						
Ponctualité	4	2	1	1		
Préparation	8					
Explications	6	3				
Questions	9					
Sympathie	9					
<b>2. Didaktik</b>						
Synthèse	4	5	1			
Expression orale	3	5				
Choix des textes	5	2	1	1		
Niveau des textes	2	6		1		
Volume de Textes gérable	2	3	3	1		
Méthodes	7	1	1			
Activités complémentaire						
<b>3. Inhalte / Themen</b>						
Structure	7	1				
Apprentissage	2	4	2	1		
Bons textes	4	3		1		
Discussions	4	2	2		1*	Gabs nicht
Informations	6	2				
Théorie	8	1				
Méthode	3	1	2	2		
<b>4. Gesamteindruck</b>						
Climat	7	2				
Motivation	5	3	1			
Sur-adapté			3	4	5	
Sous-adapté			3	3	5	1 non

						coché
Note	6.0	5.5	5.0	4.5	4.0	Schade Feiertag
<b>5. Beteiligung</b>	Mehr 75 %	Gleich viel / 50 %	Weniger 25 %	Deutlich weniger Weniger als 25%		
Vorbereitung	4	5				
Durcharbeit	5	8				
<b>6. Allgemeine Angaben</b>						
Studiengang	Bachelor 8	Bereich II /Nebenf. 6				
Semesteranzahl	7x2, 1x4. 1x +6					
Muttersprache	8 D					1 non coché
<b>Evaluation beider Proseminare</b>	++	+	-	--		
Gute Grundlage	7	1				
Verknüpfung sichtbar	3	4	1			
Verknüpfung hilfreich	3	4				
Sicher und eigenständig	1	7				
Anordnung	4	2	3			
Wunsch auf ein Jahr	2		2	2		
Wunsch auf ein Semester	1	3	1	3		
Moodle hilfreich	7	1				
Reflexion	5	2	1			
<b>7. Allgemeine Angaben</b>						
<b>7. Ausblick</b>						
<b>8. Sonstige</b>						

6.1 ‚Strickmuster‘ zur didaktischen Planung

<b>Seminar:</b>		
<b>Vorgaben</b>	<i>Teilnehmerzahl, Niveau:</i>	
	<i>Modulvorgaben:</i>	
	<i>Weitere Vorgaben:</i>	
<b>Kompetenz</b>		
<b>Outcomes Modul 1</b>	<i>Faktenwissen</i>	
	<i>Regelwissen</i>	
	<i>Problemlösen</i>	
	<i>Darstellung</i>	
	<i>Einstellungen</i>	
<b>Outcomes Modul 2</b>	<i>Faktenwissen</i>	
	<i>Regelwissen</i>	
	<i>Problemlösen</i>	
	<i>Darstellung</i>	
	<i>Einstellungen</i>	

<b>Lernziele Modul 1</b>	<i>Faktenwissen</i>	
	<i>Regelwissen</i>	
	<i>Problemlösen</i>	
	<i>Darstellung</i>	
	<i>Einstellungen</i>	
<b>Lernziele Modul 2</b>	<i>Faktenwissen</i>	
	<i>Regelwissen</i>	
	<i>Problemlösen</i>	
	<i>Darstellung</i>	
	<i>Einstellungen</i>	

Sitzungen	Thema	Zugang	Literatur / Material Didaktische Tools	Referate
1	Einführung	Übersicht	Reader, Seminarübersicht, Lernzielvereinbarung	—
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				—

Referate / Sitzung	Thema	Aufteil- möglichkeit	Wichtig- keit	Literatur	Schwer- punkt
1	—	—	—	—	—
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					

Assess-ment	<i>Faktenwissen</i>	<i>Regelwissen</i>	<i>Problem-lösen</i>	<i>Darstellung</i>	<i>Einstellun-gen</i>
<b>Klausur / Mdl. Prüfung</b>					
<b>Referat</b>					
<b>Seminararbeit</b>					
<b>Organi-satorisches</b>	<p>Referate: <i>Dauer, PPT etc., Technik, Bewertungsbogen:</i></p> <p>Emailkontakte und Sprechstunden:</p> <p>Ansprechpartner Einschreibung:</p> <p>Sonstiges: <i>Stundenorganisation, Exkursionen etc.</i></p>				

**Elemente**

*Themen:*

*Ansätze:*

*Referatsthemen:*

*Didaktische Tools:*

*Literatur:*

## 6.2 „Geblendet von unterirdischem Glanz“ – Didaktische Planung

<b>Seminar:</b> Geblendet von unterirdischem Glanz. Erlebens- und Erzählstrukturen in der Religion der Germanen		
<b>Vorgaben</b>	<p><i>Teilnehmerzahl, Niveau:</i> Max 25, Bachelor 1–6 Semester, 6 / 7 ECTS</p> <p><i>Modulvorgaben:</i> Europäische Religionsgeschichte; Wahlpflichtbereich Systematik / Wahlpflichtbereich Religionstheorie</p> <p><i>Weitere Vorgaben:</i> Kurzvortrag und Klausur als Leistungsnachweis, Seminararbeiten optional</p>	
<b>Kompetenz</b>	<p>Die Studierenden sollen befähigt werden, über einen durch narratologische Analysen ergänzten religionshistorischen Zugang zur vorchristlichen und volksreligiösen Überlieferung eine kohärente Rekonstruktion charakteristischer Elemente und Züge altgermanischer / altnordischer Religion und Religiosität begründen zu können.</p> <p>Motto: Von der Tiefenstruktur zur Oberflächenstruktur.</p>	
<b>Outcomes Modul 1</b>	<i>Faktenwissen</i>	Die Studierenden können die Gattungen sowie wichtige Werke und Motive der narrativen, vorchristlichen und volksreligiösen Überlieferung Mittel- und Nordeuropas bezeichnen und historisch verorten.
	<i>Regelwissen</i>	Die Studierenden können relevante Faktoren bei der Bestimmung des religionsgeschichtlichen Quellenwertes der Zeugnisse vorchristlicher und volksreligiöser Erzählkultur bezeichnen und aufzeigen.
	<i>Problemlösen</i>	Die Studierenden können in Kombination religionshistorischer Kenntnisse und quellenkritischen Lesens Texte der narrativen Überlieferung in ihrem Einfluss auf die religiösen Traditionen bzw. bezüglich der Rezeption dieser auslegen.
	<i>Darstellung</i>	Die Studierenden können eine religionshistorisch und quellenkritisch fundierte Darstellung der Grundzüge germanischer Religion geben.
	<i>Einstellungen</i>	Die Studierenden können die Frage nach dem Verhältnis typischer Erzählstrukturen und historischem Gehalt reflektieren.
<b>Outcomes Modul 2</b>	<i>Faktenwissen</i>	Die Studierenden können verschiedenen Ansätze und die zugehörigen Grundkonzepte der Narratologie definieren.
	<i>Regelwissen</i>	Die Studierenden können das analytische Vorgehen und den Gegenstand verschiedener narratologischer Zugänge bezeichnen.
	<i>Problemlösen</i>	Die Studierenden können das narratologische Instrumentarium auf Quellenmaterial anwenden und religionshistorisch relevante Schlüsse ableiten.
	<i>Darstellung</i>	Die Studierenden können eine Beschreibung der Oberflächenstruktur eines Textes geben, ohne auf Tiefenebenen der Interpretation zu rekurrieren.
	<i>Einstellungen</i>	Die Studierenden können die Frage nach dem Verhältnis von narrativen Mustern und Erlebensstrukturen reflektieren.

<b>Lernziele Modul 1</b>	<i>Faktenwissen</i>	<p>Die Studierenden können folgende Gattungen inklusive ihrer Untergattungen definieren und historisch verorten: Eddas, Sagas, Thattir, Skaldendichtung, Chroniken, Missionarsberichte, Sagen, Märchen, Legenden.</p> <p>Sie können mindestens 2 exemplarische Werke jeder literarischen Gattung nennen.</p> <p>Sie können mindestens 1 für die Gattung charakteristisches Motiv nennen.</p>
	<i>Regelwissen</i>	<p>Die Studierenden können textprägende Einflüsse wie ethnographische, religiöse oder kulturelle Muster, politische Interessen sowie Verzerrungs- und Umdeutungsprozesse bei der Bestimmung des religionsgeschichtlichen Quellenwertes der Zeugnisse vorchristlicher und volksreligiöser Erzählkultur aufzeigen.</p>
	<i>Problemlösen</i>	<p>Die Studierenden können diese Faktoren in ihrer Herkunft aus und ihrer Wirkung auf das Diskursfeld Heidentum / altgermanischer Religion verfolgen und diskutieren.</p>
	<i>Darstellung</i>	<p>Die Studierenden können eine religionshistorisch und quellenkritisch fundierte Darstellung von überlieferten Kulturpraktiken und Glaubenssystemen altnordischer Religion liefern.</p>
	<i>Einstellungen</i>	<p>Die Studierenden können die Frage nach dem Verhältnis typischer Erzählstrukturen und historischem Gehalt problematisieren, diskutieren und Implikationen möglicher Verhältnisbestimmungen bezeichnen.</p>
<b>Lernziele Modul 2</b>	<i>Faktenwissen</i>	<p>Die Studierenden können die folgenden narratologischen Ansätze definieren: Strukturelle Narratologie, Rezeptionsästhetik, Kulturhistorische Narratologie, Kognitive Narratologie.</p> <p>Die Studierenden können die folgenden Grundkonzepte definieren und zuordnen: Story und Diskurs, Instanz, Kommunikationsstruktur, Zeit- und Raumdimensionen, Distanz, Fokalisierung, Perspektivenstruktur, Unbestimmtheit, Scripts, Schemes, Kognitive Disposition, Kognitives Optimum.</p>
	<i>Regelwissen</i>	<p>Die Studierenden können darlegen, wie ein Text in den genannten narratologischen Ansätzen analysiert wird.</p>
	<i>Problemlösen</i>	<p>Die Studierenden können einen seminarrelevanten Text einer narratologischen Analyse unterziehen und religionshistorisch relevante Schlüsse ableiten.</p>
	<i>Darstellung</i>	<p>Die Studierenden können einen Text anhand seiner oberflächensstrukturellen Merkmale vorstellen, ohne bereits eine Bedeutungsinterpretation zu liefern.</p>
	<i>Einstellungen</i>	<p>Die Studierenden können die Frage nach dem Verhältnis narrativer Muster und Erlebensstrukturen problematisieren, diskutieren und Implikationen möglicher Verhältnisbestimmungen bezeichnen.</p>

Sitzungen	Thema	Zugang	Literatur / Material Didaktische Tools	Referate
1	Einführung Von der Tiefen- zur Oberflächenstruktur	Übersicht und Program- matik	Reader, Seminarübersicht, Lern- zielvereinbarung	—
2	Inhaltliche Einführung: altgermanische Reli- gion Quellen, Götter, Kult	Religions- historisch: Die Quellen- gattungen	Einführungstext, Historischer Umriss, Quellen, Götterliste, Borre. Religion und Religiosität?	Das Pantheon
3	Mythologia: Eddas 1 Das Weltbild	Strukturelle Nar- ratologie: Story und Diskurs	Voluspa, Einführung in die Er- zähltheorie, Mythostheorien, Weltbilder, Umsetzung im Kult, Seherinnen	Skalden- dichtung Mythos- theorien
4	Mythologia: Eddas 2 Die Geschichte	Strukturelle Nar- ratologie: Motiv und Plot	Weltbilder 2, Protogeschichte (>Skalden) Prosa-Edda, Der Edda-Plot	Prosa-Edda
5	Mythologia: Eddas 3 Wirkmechanismen	Rezeptions- ästhetik: Unbe- stimmtheit	Iser, Religion und Religiosität, Whitehouse	Modes- Theorie
6	Mündliche Überlieferung 1	Rezeptions- ästhetik: Ge- schichte als Er- leben	Grimm: Gesunkene Mythologie, Die Wilde Jagd, Mythos und Erleben, Überlieferungsspeziali- sten, Lauri Honko	Brüder Grimm Wilde Jagd
7	Epik: Sagas 1: Das Selbstbild	Rezeptions- ästhetik: Fokali- sierung	Hrafnkel-Saga, Gemeinschafts- struktur in der Wikingerzeit, Grönbech	Grönbech
8	Epik: Sagas 2: Grosse Charaktere	Zusammen- führung: Cha- rakter und Kontext	Vorstellung der Mustersagas,	Egils Saga Grettis Saga
9	Epik: Sagas 3: Das neue Zeit- alter	Kultur- historische Narratologie: Erzählte Hi- storie	Christianisierung (Stufen, Mo- des, Gesellschaftsstruktur), Märchensagas, Die Elfen übernehmen	„Andre Makter“ Stufen
10	Mündliche Überlieferung 2	Kognitive Narratologie: Scripts and Schemes	Einführung Sagenforschung, Scripts und Wandersagenmotive	Gattungs- probleme Mythische Sagen 1
11	Mündliche Überlieferung 3	Kognitive Narratologie: Cognitive Economics	Volksreligiosität und Christentum	Mythische Sagen 2 Minimale Kontra- intuitivität
12	Narrative Quellen und gelebte Religion	Kognitive Narratologie: Cultural Script / Universal Bias	Wie man eine Geschichte liest. Offene Fäden etc.	
13	Klausur	--	--	—

Referate / Sitzung	Thema	Aufteil- möglichkeit	Wichtig- keit	Literatur	Schwer- punkt
1	---	---	---	---	---
2	Das Pantheon	- Hauptgötter (Odins Leute) - Die Göttinnen - Trollwesen (Lokis Leute)	A	Lexika, Simek und Maier	Steckbrief Kultverbreitung, Alter der Vorstellung
3	Skaldendichtung  Mythostheorien	.-  2 Personen mögl.	A  A	Simek, Kenningar,  Mohn, EncRel u.ä., Honko / Sacred Narrative	Def., Bsp., Charakteristik Verbreitung, Kategorien
4	Prosa-Edda	- Snorri Sturluson - Aufbau der Edda	A B	Simek, Maier, Lexika Edda	Evident
5	Modes-Theorie	2 Personen mögl.	A	Whitehouse Aufsätze	Kurzvorstellung der Theorie in Hinblick auf Dichotomie
6	Brüder Grimm  Wilde Jagd	- - Motiv - Sage und Erlebnis	A B C	Dt. Mythologie, Petzold, Lex. Dt. Mythologie, Meiser, Ranke, Lecouteux	Anliegen, Gesunkenes Kulturgut Odins Jagd, Verbreitung, Deutung
7	Grönbech	Gruppenreferat empfohlen	A	Nur Grönbech	Systematische Darstellung
8	Egils Saga Grettis Saga	- - Njals Saga	A A C	Saga aus „SAGA-Bibliothek der altnord. Lit“	Inhalts- und Strukturangabe, (Götter, Geister, Kult, Frömmigkeit)
9	„Andre Makter“  Stufen der Christianisierung	- -	B B	Simek und Co, Lexika, Gesetze Simek 2003, Kruse u.a.	Individualreligiosität Hist. Systematik
10	Gattungs-probleme  Mythische Sagen 1	- -	A B	Petzold, EM  EM, Kvideland, Simpson, Christiansen	Darstellung Gattungen  Elfensagen-theorie
11	Mythische Sagen 2 Minimale Kontra-intuitivität	- 2 Personen mögl.	C A	EM, Petzold, Christiansen Boyer, Barrett	Wandersagen-motive (>) Theorie
12	--	--	--	--	--
13	--	--	--	--	--

Assess-ment	Faktenwissen	Regelwissen	Problem-lösen	Darstellung	Einstellun-gen
<b>Klausur / Mdl. Prüfung</b>	Abfrage historischer Informationen und narratologischer Grundkonzepte	Eigenständige Quellenkritik eines unvertrauten Textbeispiels	Eigenständige nar-ratologi-sche Ana-lyse des Beispiels mit relhist. relev. Schlüssen	Prägnanz, Fach-terminologie, Reflexion des Vorgehens (warum wann was)	Kontext über-geordneter Fragestellun-gen reflektiert.
<b>Referat</b>	Jeweils bis zur betreffenden Sitzung, inkl. Literatur	Themenbedingt	Kontextualisie-rung bzgl. Me-thode und Ge-schichte	Bewertungsbogen, Kernaussagen auf Handout, Informie-render Einstieg, Zu-sammenfassung, Schlichte und prä-gnante Folien, Transparente Prob-lemaufschlüsselung	Eigenstän-dige Veror-tung des Themas im Seminar-kontext.
<b>Seminar-arbeit</b>	Lernziele vor-ausgesetzt und dokumentiert: Ausgangs-basis der vertieften Befassung.	Quellenkritik um-gesetzt, Analysever-fahren definiert	Selbständige Analyse von Quellenmaterial unter Einbezie-hung der Sekun-därliteratur für das jeweilige Ver-fahren und den Gegenstand	Bewertungs-bogen. Klar fokussierte Analyse.	Detailanalyse im Kontext der anthro-pologischen oder histori-schen Grund-problematik reflektiert und entsprechend eingeordnet (weiterfüh-rende Fragen etc.)
<b>Organi-satorisches</b>	<p>Referate: <i>Dauer, PPT etc., Technik, Bewertungsbogen</i>: Bewertungsbogen Vortrag als Richtlinie, Handout sowie PPT oder alternatives Präsentationstool verbindlich, Memory Stick oder eigener Rechner (Kabel selbst prüfen), Folien und Handout spätestens am Fr. vor Referatstermin schicken (wer vorher schickt bekommt Hilfe), Referate 10 Minuten plus Diskussion, Bewertungsbogen Seminararbeit verbindlich, Seminararbeiten 15 Seiten, Abgabetermin <i>mit Bern klären</i>.</p> <p>Emailkontakte und Sprechstunden: dirk.johannsen@uni-bayreuth.de, Sprechstd. im Anschluss an Seminar oder nach Absprache. Emailadressen-Sammlung für Reader verschickung. Jeden Freitag in die Mailbox gucken!</p> <p>Ansprechpartner Einschreibung: Alles an Daniela.heiniger@relwi.uni-bern.ch, Ich weiss nix.</p> <p>Sonstiges: <i>Stundenorganisation etc.</i>: Pausenbedarf? Pünktlichkeit vorausgesetzt, bei Abwesenheit email vorweg.</p>				