

Impulse

Sabrina Weiß* und Martin Radermacher

Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft – Von den Zielen zu den Methoden

DOI 10.1515/zfr-2015-0016

Zusammenfassung: Dieser Beitrag schlägt ausgehend von Isabel Laacks Impuls zu Lernzielen religionswissenschaftlicher Studiengänge in Heft 2/2014 der *ZfR* hochschuldidaktische Maßnahmen vor, die unter der Prämisse der Handlungsorientierung ein selbstgesteuertes Lernen begünstigen sollen. Während didaktische Fragen in der Religionswissenschaft bisher vornehmlich mit Bezug auf die Pädagogik des schulischen Religionsunterrichts diskutiert wurden, sehen wir hinsichtlich einer systematischen Bearbeitung hochschuldidaktischer Aspekte eine beträchtliche Leerstelle. Zwei konkrete Fallbeispiele sollen einen ersten Anstoß geben für konstruktiven Austausch und die Reflexion solcher Fragen, die für Lehrende in ihrer täglichen Arbeitspraxis von großer Relevanz sind.

Schlüsselwörter: Hochschuldidaktik, Handlungsorientierte Lehre, Religionsästhetik, Migration und Religion

Abstract: This paper starts from Isabel Laack's discussion of goals of learning in religious studies which she proposed in *ZfR* 2/2014. Based on her goals we suggest measures and methods of teaching religions in universities based on the premise of action-based didactics. While questions of didactics have primarily been discussed in the context of the pedagogy of teaching religions in schools, the systematic treatment of these questions concerning the context of higher education remains a desideratum. In two detailed examples, we will provide a basis for discussing and reflecting questions related to the daily practice of teaching religious studies at universities.

***Kontaktperson: Sabrina Weiß**, Ruhr-Universität Bochum, Centrum für Religionswissenschaftliche Studien, Universitätsstr. 90a, 44789 Bochum, Email: sabrina.weiss@rub.de

Martin Radermacher, Ruhr-Universität Bochum, Centrum für Religionswissenschaftliche Studien, Universitätsstraße 90a, 44789 Bochum, Email: Martin.Radermacher@rub.de

Keywords: Didactics in higher education, action-based didactics, aesthetics of religion, migration and religion.

1 Einleitung

In Heft 2/2014 der *ZfR* schlug Isabel Laack Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums vor (Laack 2014). Vor dem Hintergrund hochschuldidaktischer Erkenntnisse formulierte sie sowohl allgemeine Lernziele des kultur- und geisteswissenschaftlichen Studiums als auch disziplinbezogene Lernziele. Sie ließ dabei aber bewusst offen, wie diese Ziele nun genau zu erreichen seien. Auch ihre Zielformulierungen selbst lassen Raum für Kritik und Diskussion: So wären zum Beispiel die normativen Setzungen, die hinter jeder Zielformulierung stehen, zu diskutieren. Damit verbunden sind die Frage nach dem zugrunde liegenden Menschenbild, die Laack bereits anspricht, oder die politischen Entscheidungen, die sich in Studienzielen widerspiegeln können.

Doch wir wollen uns in diesem Artikel nicht weiter auf der Ebene der Zielformulierungen bewegen, sondern Vorschläge machen, wie eine methodische Umsetzung religionswissenschaftlicher Hochschuldidaktik aussehen könnte, die sich an diesen Zielen orientiert. Mit anderen Worten: Welche didaktischen Maßnahmen können ergriffen werden, um spezifisch religionswissenschaftliche Lernziele zu erreichen? Dabei orientieren wir uns an Ansätzen der handlungsorientierten Lehre (Gudjons ⁸2014; Dörig 2003; Barr und Tagg 1995), die wir in Abschnitt 2 näher erläutern.

Der Anlass, sich mit dieser Fragestellung vertieft auseinanderzusetzen, besteht nicht nur in Laacks Artikel, sondern auch in aktuellen hochschulpolitischen Debatten. So forderte erst kürzlich die Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) in ihrem Jahresgutachten unter anderem den Ausbau der sogenannten MOOCs (Massive Open Online Courses) und eine intensivere Auseinandersetzung an den Hochschulen mit neuen Lehr- und Lernformen, die unter den Schlagworten Blended Learning oder Flipped Classroom diskutiert werden (Expertenkommission Forschung und Innovation 2015). Das Gutachten wurde der Bundesregierung am 25. Februar 2015 vorgelegt – es bleibt abzuwarten, wie die dort in Bezug auf den Bildungsbereich gemachten Vorschläge von den Hochschulen aufgegriffen werden.

Als junge NachwuchswissenschaftlerInnen, die sich erst seit kurzem in der Lehre behaupten, an hochschuldidaktischen Fortbildungen teilnehmen und selbst in unserem Studium mit den Anfängen der Bologna-Reform konfrontiert wurden, stellen wir uns die Frage, wie religionswissenschaftliche Lehre methodisch gestaltet werden kann. Unser Eindruck ist, dass an religionswissenschaftli-

chen Standorten im deutschsprachigen Raum ein Bedarf besteht, über Didaktik und Lehre nachzudenken und in einen Austausch zu treten. Oft entsteht dieser Bedarf aus eigenen Erfahrungen in der Rolle der Lernenden und Lehrenden, doch gibt es bisher nur wenige systematische Arbeiten zur religionswissenschaftlichen Hochschuldidaktik (zum Forschungsstand s. Abschnitt 2). Auch dieser Beitrag kann im Hinblick auf diese Forschungslücke nur einen Anfang machen und versteht sich eher als Diskussionsbeitrag, der die von Laack angestoßenen Fragen aufnimmt und im Hinblick auf konkrete didaktische Maßnahmen weiterdenkt.¹

Im Rahmen einer Diskussion über religionswissenschaftliche Didaktik ist es wichtig, drei Zielebenen auseinanderzuhalten. Es gibt zum einen die Kompetenzen²: Was sollen AbsolventInnen der Religionswissenschaft wissen und können? Hierbei unterscheiden wir zwischen (1) fachlichen Kompetenzen (religionshistorisches und systematisches Wissen) und (2) überfachlichen Kompetenzen (nicht disziplinbezogene Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Zeitmanagement etc.). Neben diesen beiden Zielebenen, die – eng miteinander verschränkt – aus der Perspektive der Lernenden gedacht sind, gilt es, eine dritte Ebene zu beachten: die der (3) pädagogisch-didaktischen Ziele. Diese sind als Anforderungen an die Lehre zu verstehen: Welchen Ansprüchen soll eine religionswissenschaftliche Lehre genügen, die sich an aktuellen hochschuldidaktischen Maßstäben messen kann? Während die ersten beiden Ziele unter das „Was?“ der Lehre fallen, befasst sich die dritte Zielebene mit dem „Wie?“ der Lehre. Wir widmen uns in diesem Beitrag hauptsächlich dem Ziel der Handlungsorientierung in der religionswissenschaftlichen Lehre und gehen davon aus, dass durch eine handlungsorientierte Lehre die genannten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sinnvoll vermittelt werden können.

Hinter der Frage nach dem „Was?“ der Lehre verbergen sich als weiterer Aspekt der Diskussion die möglichen Berufsfelder künftiger Religionswissen-

1 Dass dabei die Frage nach einer religionswissenschaftlichen Identität, so es diese denn gibt, immer mitschwingt, ist unvermeidlich – auch darauf weist Laack schon deutlich hin. So ist die Entscheidung, was genau künftige ReligionswissenschaftlerInnen können und wissen müssen, untrennbar damit verbunden, wie die Religionswissenschaft als Disziplin definiert wird. Diese Frage können und wollen wir hier nicht ausführen, werden sie aber als Kontext unserer Überlegungen stets mitdenken.

2 Unser Eindruck ist, dass die Begriffe Kompetenzen und Lernziele uneinheitlich verwendet werden. Unter Kompetenzen verstehen wir im Folgenden fachliche und überfachliche Fähigkeiten und Inhalte. Lernziele hingegen werden vor dem Hintergrund dieser Kompetenzen veranstaltungsbezogen definiert.

schaftlerInnen. Der Sammelband „*Und was machst Du später damit?*“ *Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler und Absolventen kleiner Fächer* (Diemling und Westermann 2011) zeigt ein Spektrum von Berufsfeldern in Publizistik und Medien, Forschung und Lehre, Wirtschaft und Kultur sowie freiberufliche Perspektiven. Wenn also über Schlüsselkompetenzen, Lernziele und didaktische Methoden diskutiert wird, dann sollte auch mitbedacht werden, dass eine Vielzahl der Studierenden der Religionswissenschaft sich für Berufsfelder jenseits der Wissenschaft qualifizieren will und dementsprechend besonders von überfachlichen Kompetenzen profitieren wird. Dies sollte unserer Ansicht nach eine Reflexion darüber auslösen, welche Ziele und Methoden diesbezüglich mitgedacht werden könnten. In unserem Beitrag wollen wir daher auch die Vorteile einer handlungsorientierten Lehre für die Tätigkeitsbereiche von ReligionswissenschaftlerInnen nicht nur in der Wissenschaft unterstreichen.

Um die Debatte um das Konzept der Handlungsorientierung ein wenig aufzubereiten, präsentieren wir im zweiten Abschnitt einen kurzen Überblick zum Forschungsstand, der einerseits die aktuellen Positionen zur handlungsorientierten Lehre darlegt und andererseits kurz die bisherigen Ansätze einer religionswissenschaftlichen Hochschuldidaktik benennt. Im Hauptteil werden wir anschließend Vorschläge machen, wie Lehrende in der Religionswissenschaft das Ziel der Handlungsorientierung methodisch umsetzen können. Wir werden dies anhand von zwei Beispielen konkret erläutern.

2 Der Forschungsstand zur religionswissenschaftlichen Didaktik – oder: Wie handlungsorientiert ist die religionswissenschaftliche Lehre?

Bevor der Forschungsstand zur religionswissenschaftlichen Didaktik – und die damit verbundene Unsicherheit, ob von einer solchen überhaupt schon gesprochen werden kann – angeführt wird, möchten wir zunächst auf die von Laack (2014, 381–384) erwähnten hochschuldidaktischen Grundlagen zu sprechen kommen. Ohne diese zu wiederholen, da Laack den aktuellen Stand umfassend abbildet, werden wir im Folgenden einen zentralen Punkt der hochschuldidaktischen Grundlagen – das *constructive alignment* nach Biggs (2012) – aufgreifen und zugleich abgleichen, inwieweit der Forschungsstand zur religionswissenschaftlichen Didaktik darauf bereits Bezug nimmt.

Das von Laack genannte *constructive alignment*³ nach Biggs sieht ein dreigliedriges, aufeinander aufbauendes Modell vor: 1) Lernziele definieren, die Studierende nach Abschluss des Kurses erreicht haben sollten, 2) Lernaktivitäten schaffen, in denen die Ziele erreicht werden können, 3) Prüfungsformen definieren und anbieten, die abbilden, ob und auf welchem Niveau die Lernziele erreicht worden sind (ebd., 124).

Constructive alignment bedeutet eine Umorientierung „von einer bloßen Aufzählung von Lerninhalten hin zu einer Orientierung am Lernenden“, wie Laack (2014, 383) unter Berufung auf Biggs ausführt. Nach dem Ansatz der handlungsorientierten Lehre müssten die Studierenden z. B. praktisch lernen zu forschen, zu publizieren, zu filmen, ihre interkulturelle Kompetenz freiberuflich einzusetzen und selbstgesteuert zu lernen.⁴ Die Vertiefung solcher Kompetenzen kann nicht in Trockenübungen erfolgen, sondern lässt sich im Sinne der handlungsorientierten Lehre eben am ehesten praktisch und in eigenverantwortlichen Projekten aneignen. Dies bildet sich in Curricula oftmals nur punktuell z. B. in einem verpflichtenden Berufs- oder Forschungspraktikum ab.

Laack weist zu Recht darauf hin, dass insbesondere die Umsetzung im Lehralltag eine besondere Herausforderung darstellt (Laack 2014, 384). Ein exemplarischer Blick in das Strategiepapier „Zukunftskonzept Lehre“ der Ruhr-Universität Bochum zeigt beispielsweise, dass für den Bachelor vorgesehen ist, dass „forschendes Lernen“ ein „Gesamtansatz in der Didaktik von Studiengängen“ sein sollte. Der Master wiederum wird unter dem Ansatz „Forschung leben“ noch konkreter gefasst: „Forschungsnahe, internationale und interdisziplinär ausgerichtete Masterstudiengänge mit Kopplung an fast-track-Promotion“ werden gefordert, und Studierende sollen „eigene Projekte und eigenes Forschungsbudget beantragen“ und hochgradig selbstorganisiert lernen. Es sollte also eine Dis-

³ Kernaussage des *constructive alignment* ist, dass alle drei Stufen aufeinander abgestimmt sein müssen und voneinander abhängig sind.

⁴ Der hohe Selbstorganisationsgrad geht in der gegenwärtigen Hochschuldidaktik mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens (SGL) einher, welches durch handlungsorientierte Lehre gefördert wird (siehe exemplarisch zum selbstgesteuerten Lernen an Hochschulen Messner, Niggli und Reusser 2009). Vor dem Hintergrund der pädagogischen Psychologie, der Schulpädagogik und Erwachsenenbildung werden darunter die Prinzipien der Selbstregulierung und des Selbstmanagements im Lernprozess gefasst. Es können sechs Verfahren und Methoden unterschieden werden, die das selbstorganisierte Lernen fördern: 1) erarbeitende Verfahren (z. B. Stationenlernen), 2) darstellende Verfahren (z. B. Referat oder Planspiel), 3) Vertiefungs-Verfahren (z. B. Strukturierung von komplexen Themen), 4) Vernetzung von Inhalten (z. B. forschendes Lernen), 5) integrierende Methode (z. B. Lernen durch Lehren in Kleingruppen) und 6) Instrumente für die Selbstorganisation (z. B. Lerntagebuch).

kussion darüber geführt werden, wie die Organisation der Lehre auf diese Entwicklungen reagieren kann.⁵

Der Forschungsstand zur religionswissenschaftlichen Didaktik, die sich auf die Ausbildung angehender ReligionswissenschaftlerInnen bezieht (und nicht die religionspädagogische Ausbildung für angehende LehrerInnen meint⁶), ist überschaubar.⁷ Innerhalb der Religionswissenschaft ist bisher eine systematische und institutsübergreifende Auseinandersetzung zu vermissen. Ein Grund für die Leerstelle könnte sein, dass geisteswissenschaftliche Fachdisziplinen sich nach wie vor durch ihre starke Textorientierung auszeichnen und es Dozierende entsprechend als eine Herausforderung empfinden, alternative Zugänge zur Erschließung komplexer Inhalte zu vermitteln. Bisher findet vor allem eine Auseinandersetzung mit und Bestimmung von Lernzielen von angehenden ReligionswissenschaftlerInnen, wie die von Laack angeführten, allgemeinen Lernziele der DVRW von 2011 (ebd. 380; DVRW 2011), statt.

Zur selben Zeit erschien der Sammelband *„Und was machst Du später damit?“ Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler und Absolventen kleiner Fächer* von Diemling und Westermann (2011). Darin benennt Martin Baumann in seinem Beitrag zu den Berufsaussichten von ReligionswissenschaftlerInnen neben der Vermittlung von religionswissenschaftlichem Fachwissen auch „handwerkliche

5 Anzumerken ist, dass bereits seit den 1970er Jahren Forschendes Lernen diskutiert wird. So nennt die Bundesassistentenkonferenz (BAK) sechs wesentliche Merkmale Forschenden Lernens: Selbstständige Wahl des Themas, selbstständige Wahl der Methoden, Umgang mit Herausforderungen und Irrtümern, Anspruch an die Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens, Selbstreflexion, adäquate Präsentation der Ergebnisse und Nachprüfbarkeit (BAK 1970, Textziffer 4.21).

6 Wanda Alberts, die zur religionswissenschaftlichen Fachdidaktik und Religionspädagogik publiziert (Alberts 2008a, 2008b, 2008c, 2012), bot im Sommersemester 2015 ein Wochenendseminar mit dem Titel „Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in internationaler Perspektive“ an, welches sowohl die Grundprinzipien der religionswissenschaftlichen als auch deutschen wie europäischen Rahmenbedingungen behandelte. Die Besonderheit liegt nun darin, dass sie in der Ankündigung des Seminars in diesem Zusammenhang von einer „jungen wissenschaftlichen Disziplin“ spricht. Dies ist Ausdruck für die zunehmende Etablierung und Reflexion über die eigene Fachidentität, die nicht nur die Auseinandersetzung mit der eigenen Fachgeschichte umfasst, sondern eben auch über die Art und Weise der Tradierung der religionswissenschaftlichen Wissensbestände an Folgegenerationen. Der Schwerpunkt liegt dabei jedoch auf der Ausbildung von ReligionslehrerInnen und der Aufgabe der Religionswissenschaft bzw. Theologien dabei (siehe exempl. Erricker 2000; Jackson et al. 2007; Jensen 1999, 2002; Schreiner 2000, 2005; Weiße 1996, 2006; Willaime 2007a, 2007b).

7 Einen frühen Beitrag zur Didaktik in der Religionswissenschaft lieferte Körber 1988. Er formulierte sechs Lernziele für die religionswissenschaftliche universitäre Ausbildung: Rationale Transparenz und Überprüfbarkeit, empirisch-operationale Rückgebundenheit, adäquater Umgang mit der Breite des Forschungsfeldes, Kritikfähigkeit und Bewahrung vor Ergebnisdogmatismus, umfassende formale Toleranz, geisteswissenschaftliches Anspruchsdenken (Körber 1988, 205–208).

Qualifikationen“, die in der Berufswelt nachgefragt werden. Darunter versteht er, dass Studierende Diskussionen zusammenfassen, umfangreiche Sachverhalte adäquat wiedergeben, sich klar und verständlich in Schrift und Rede ausdrücken, präsentieren, moderieren und eigenständige Problemlösungsstrategien entwickeln können sollen (Baumann 2011, 33–34). Die von ihm angeführten Methoden wie Referate halten, Hausarbeiten schreiben und Diskussionen leiten sind den Zielformulierungen entsprechend benannt und entsprechen den gängigen Handlungsfeldern von Studierenden, die in den Geisteswissenschaften verbreitet sind. Bei den genannten Schlüsselkompetenzen fehlt jedoch bei dem Punkt der Entwicklung eigenständiger Problemlösungsstrategien die Nennung einer entsprechenden didaktischen Methode. Bei genauerer Betrachtung erscheint eben diese Kompetenz als zentral. Denn sowohl in der Berufswelt jenseits der Wissenschaft als aber auch in der forschenden Tätigkeit in der Wissenschaft ist doch eine Kompetenz ganz besonders gefragt: die Fähigkeit, strukturiert und kontrolliert offenen Fragestellungen, Irritationen und Herausforderungen zu begegnen – sei es im Projektmanagement oder bei der Lösung einer Forschungsfrage – und Lösungen zu erarbeiten. Welche Kompetenzen müssen zusammenwirken, um auf diese Weise arbeiten zu können?

Alexander Nagel nimmt im selben Band eine Unterscheidung zwischen fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen vor, die er jeweils spezifiziert. ReligionswissenschaftlerInnen vertiefen idealerweise noch zwei Kompetenzen, die er als spezifisch für die Religionswissenschaft ansieht: eine Symbol- und Diskurskompetenz⁸. Darüber hinaus sind sie zum interdisziplinären Austausch und interkultureller Verständigung befähigt (Nagel 2011, 46–50). Diese Bestimmung von Kompetenzen kann mit den disziplinbezogenen allgemeinen Lernzielen von Laack (religionswissenschaftliches Denken und Arbeiten, unterschiedliche Wissens- und Ausdrucksformen, Regeln religionswissenschaftlichen Argumentierens sowie kulturelle und religiöse Kompetenz) kombiniert werden (Laack 2014, 395–398).

Der jüngere Forschungsstand benennt somit zwar allgemeine und konkrete Lernziele von jungen ReligionswissenschaftlerInnen und kommt dem ersten Punkt des *constructive alignment* von Biggs auf der Ebene eines Meta-Diskurses nach. Jedoch bleibt erstens die Frage offen, inwiefern das *constructive alignment* als sinnvolles Modell überhaupt in der konkreten Lehrplanung Berücksichtigung findet. Zweitens gibt es innerhalb der Religionswissenschaft keine Diskussion

⁸ Unter Symbolkompetenz versteht Nagel die „Sensibilität für symbolische Verweisungszusammenhänge“ und unter Diskurskompetenz die Fähigkeit, die Standortgebundenheit einer Aussage zu reflektieren, sie mit anderen Positionen in Beziehung zu setzen und „die Debatten auf einer Metaebene zu betrachten“ (Nagel 2011, 46 f.).

darüber, mit welchen Methoden diese Ziele erreicht werden können (Punkt 2 in Biggs Modell). Laack verweist in einer Fußnote diesbezüglich auf erprobte Methoden der Hochschuldidaktik (ebd., 383). An dieser Stelle zeigt sich unserer Ansicht eine Leerstelle in der Diskussion über Instrumente der Didaktik in der Religionswissenschaft.

Wie kann es sein, dass die Diskussion über angehende ReligionslehrerInnen, ihre Lehrkompetenzen, die zu vermittelnden Inhalte und dabei angewandten Methoden so breit geführt wird, die Diskussion über die didaktischen Kompetenzen und die Art und Weise der Vermittlung innerhalb der religionswissenschaftlichen Hochschullehre aber noch am Anfang einer systematischen Auseinandersetzung steht? Wir meinen, dass es notwendig ist, sich nicht nur über die Lernziele und Schlüsselkompetenzen von angehenden ReligionswissenschaftlerInnen auszutauschen und somit auch über die Fachidentität, sondern darüber hinaus über die Lehrmethoden, die dem aktuellen Stand hochschuldidaktischer Forschung entsprechen sollten, und vor allem über Methoden, die den religionswissenschaftlichen Lehr- und Lernzielen entsprechen.

Bei der Entwicklung von Problemlösungen, der Einübung des Transfers von theoretischem Wissen auf methodisches Wissen und umgekehrt, der Abwägung und Einordnung von Positionen und Argumenten, der Anwendung von theoretischem und methodischem Wissen in ersten eigenständigen Forschungsvorhaben (sei es im Rahmen eines Forschungspraktikums oder einer Qualifikationsarbeit) gerät die Didaktik in der Religionswissenschaft in der Benennung entsprechender Methoden für diese Lernziele in den bisherigen Publikationen ins Stocken.

Im deutschsprachigen Raum haben sich zum Beispiel Bleisch und Johannsen (2008) in ihrem Beitrag „Interessengeleitetes Studium: Eine deskriptorenbasierte Neugestaltung religionswissenschaftlicher Einführungsseminare“ an einer Stelle zu Methoden in Proseminaren geäußert und stellen zwei Optionen vor.⁹ Des Weiteren gibt die *American Academy of Religion (AAR)* eine *Teaching Religious Studies Series* heraus, zu der Publikationen zur Einführung in religiöse Traditionen, religionswissenschaftliche Theoretiker, Grundbegriffe und Teilbereiche der

⁹ Sie benennen das Gruppenpuzzle, welches auf der amerikanischen Jigsaw-Methode beruht, die in einem Proseminar zur Einführung in die systematische Religionswissenschaft zur Anwendung kam. Das Gruppenpuzzle ist eine Form der Gruppenarbeit, welche in drei Phasen unterteilt ist und bei der die Studierenden selber zu „Experten“ bestimmter Themenfelder werden und kooperativ mit den anderen Gruppen arbeiten (Aronson 1978; Aronson und Patnoe 1997; Frey-Eiling, Frey und Tribelhorn 2007). Die zweite Technik ist das Lernjournal, welches als eine Art Lerntagebuch dazu dient, die eigenen Lernprozesse zu dokumentieren und zu kontrollieren. Es stellt ein mögliches Element des selbstgesteuerten Lernens dar.

Systematik zählen. So ist beispielsweise in *Teaching Undergraduate Research in Religious Studies* (McNary-Zak und Peters 2011) ein Beitrag von Robin Reinhart (2011) mit dem Titel „Thinking about Method“ aufgeführt. Dabei geht es jedoch weniger um didaktische Methoden, als vielmehr um die Begleitung von studentischen Projekten und die Vermittlung einzelner Forschungsschritte, wie z. B. den Umgang mit unterschiedlichen Quellen. Dennoch bieten der Sammelband und die Publikationsserie¹⁰ Anregungen, wie z. B. einen „Learning Contract“, der zwischen Dozent und Studierenden geschlossen werden kann (Lahutsky 2011, 133. Appendix II 177).

Nun stellt sich vor den obigen Ausführungen die Frage, wie handlungsorientiert die Didaktik in der Religionswissenschaft ist und inwieweit sie das forschende Lernen fördert. Wir wollen nicht bestreiten, dass an den einzelnen religionswissenschaftlichen Standorten die aktuellen hochschuldidaktischen Grundlagen angewandt werden. Ein vertiefter kollegialer und systematisierender Austausch über die Art und Weise, wie wir lehren, wäre wünschenswert. Das *Was* der Lehre scheint sich im Gegensatz zum *Wie* immer noch stärker im Forschungsstand abzubilden.

Im Hauptteil dieses Beitrags wollen wir Beispiele für eine handlungsorientierte Lehre in der Religionswissenschaft vorstellen, die vor allem auf forschendes Lernen abzielen. Damit wollen wir einen Ausgangspunkt für eine Diskussion schaffen, die die benannten Schlüsselkompetenzen von ReligionswissenschaftlerInnen und entsprechende Lehrmethoden miteinander zu verbinden sucht.

3 Handlungsorientierte Lehrmethoden in der Religionswissenschaft

Die Beispiele werden sich auf die Religionsgeschichte und die Systematik/Komparatistik beziehen und jeweils didaktische Herangehensweisen vorstellen, die bereits Anwendung finden. Wir möchten veranschaulichen, wie Studierende mittels der problemzentrierten und handlungsorientierten Lehre eine Kompetenzerweiterung in der Aneignung von fachspezifischen Problemlösungsstrategien, der Selbstständigkeit und dem kooperativen Arbeiten erfahren.

Im Sinne des *constructive alignment* nach Biggs konzentrieren wir uns nachfolgend auf Lernziele und entsprechende Maßnahmen unter der Prämisse der

¹⁰ Siehe eine Übersicht der Publikationen, verfügbar unter <https://www.aarweb.org/publications/teaching-religious-studies-series> (Zugriff: 12.04.2015).

Handlungsorientierung, um einen hohen Lernerfolg zu erzielen. Dabei blenden wir in diesem Beitrag die Diskussion um Biggs' dritten Punkt der den Lernzielen entsprechenden Prüfungsformen aus. Dieser Aspekt müsste aufgrund seiner Komplexität separat diskutiert werden, soll aber bei den Beispielen im Hauptteil zumindest anklingen. Vor dem Hintergrund anvisierter Schlüsselkompetenzen werden die fachspezifischen Lernziele definiert, die letztlich von den Studierenden erreicht werden sollen. Dabei werden sowohl fachliche wie überfachliche Lernziele berücksichtigt.

Daran anknüpfend werden Maßnahmen zur Umsetzung der Lernziele festgelegt, die dem Lernprozess einen Rahmen geben. Dies kann beispielsweise ein Planspiel oder ein studentisches Forschungsprojekt sein. Möglich wäre die vermehrte Implementierung von handlungsorientierten Elementen in eine Lehrveranstaltung; oder die Entscheidung fällt auf ein handlungsorientiertes Format, welches die komplette Veranstaltung strukturiert, beispielsweise das Planspiel. In jedem Fall sollten Methoden angewandt werden, die das forschende Lernen unterstützen.

Die Integration von Religionsgeschichte und Systematik, wie sie am Centrum für Religionswissenschaftliche Studien an der Ruhr-Universität Bochum (CERES) anvisiert ist und die Förderung „experimentellen Lernens“¹¹ vorsieht, soll dabei Berücksichtigung finden. Damit geht einher, im Sinne der Handlungsorientierung Religionswissenschaft anwendungsbezogen zu vermitteln, das heißt, neben den Säulen Forschung und Lehre insbesondere einen weiteren Aspekt zu implementieren, der immer mehr an Bedeutung gewinnt – den Wissenstransfer: ReligionswissenschaftlerInnen setzen sich zunehmend mit der Frage auseinander, wie sie einerseits ihre Forschungsergebnisse gezielter einer breiten Öffentlichkeit vorstellen können bzw. ihre religionswissenschaftliche Expertise anbieten können. Andererseits treten VertreterInnen beispielsweise aus der öffentlichen Verwaltung an religionswissenschaftliche Institute zur Wissensvermittlung heran. Die Säule des Wissenstransfers könnte nun derart in die Lehre integriert werden, dass das Ergebnis und die Leistungskontrolle einer Lehrveranstaltung nicht mehr nur die Abgabe eines schriftlichen Forschungsberichts oder eine mündliche Prüfung ist, sondern beispielsweise eine von Studierenden geplante und kuratierte Ausstellung, eine öffentliche Posterpräsentation, eine Filmvorführung oder der Antrag für ein eigenes Forschungsprojekt. Dieses Vorgehen, welches beispielsweise in den MINT-Fächern schon angewandt wird¹² und Studierende vor allem in der

11 Zur Programmatik siehe <http://www.ceres.rub.de/de/lehre/profilserie/krech-heisterkamp/> (Zugriff: 27.05.2015).

12 So entwickelten beispielsweise Studierende der TU Berlin Produktideen für den öffentlichen Nahverkehr und präsentierten ihre Ergebnisse öffentlich. Verfügbar unter <http://www.tu-berlin.>

Anwendung erlernten Wissens fördert, setzt hohe Lernanreize bei Studierenden. Diese Art des Wissenstransfers wird an einigen religionswissenschaftlichen Standorten angewandt,¹³ jedoch wäre eine Diskussion über die vielfältigen Möglichkeiten und damit einhergehende Herausforderungen und Vorteile wünschenswert.

Die nachfolgenden zwei Fallbeispiele zu einer handlungsorientierten Lehre werden daher zwei Dinge berücksichtigen: Erstens die Erreichung gesetzter Lernziele und zweitens die stärkere Implementierung von Phasen des Wissenstransfers, und dies in zweierlei Hinsicht. Einerseits soll eine Transferleistung bezüglich der Anwendungsfähigkeit theoretischen Wissens auf empirisches Material oder Quellen und der Vergleich von diskursiven Positionen gefördert werden, der letztlich auch einer akademischen Hörer- und Leserschaft präsentiert werden kann. Andererseits soll in einem weiteren Schritt der Wissenstransfer religionswissenschaftlicher Ergebnisse und Positionen für ein nicht-akademisches Publikum erprobt werden.

3.1 Ein Fallbeispiel handlungsorientierter Lehre zum Thema Religionsästhetik

Für dieses Fallbeispiel zur Umsetzung handlungsorientierter Lehre im Bereich der systematischen Religionswissenschaft soll als fachliches Lernziel formuliert werden: Studierende können die Religionsästhetik als Forschungsperspektive und systematischen Ansatz im Kontext der Fachgeschichte verorten, erklären

de/?id=121337 (Zugriff: 22.04.2015). Ein Beispiel für die nachhaltige Sicherung der Ergebnisse der Bologna-Reform ist das Projekt „Qualitätspakt Lehre – Individualität und Kooperation im Stuttgarter Studium“ (QuaLiKiSS) an der Universität Stuttgart für MINT-Fächer, welches einerseits wissenschaftliche MitarbeiterInnen in Didaktik und Betreuung fördert, andererseits ein Studienverlaufsmonitoring für Studierende anbietet, welches als Steuerungselement für den Lernerfolg fungiert.

13 Exemplarisch seien einige Projekte genannt: Eine Ausstellung in Bochum unter der Leitung von Prof. Nagel, verfügbar unter <https://stadtbuecherei-bochumblog.wordpress.com/2012/12/01/interreligiose-raume/> (Zugriff: 22.04.2015); die Ausstellung „Religion in Ex-Position. Eine religionswissenschaftliche Ausstellung“ unter der Leitung von Carina Branković und Simone Heidbrink mit Studierenden der Heidelberger Religionswissenschaft, verfügbar unter <http://www.zeg.k.uni-heidelberg.de/religionswissenschaft/aktuelles/exposition.html> (Zugriff: 22.04.2015); das Masterprojekt „Religionen in Potsdam“ (bis 2014) unter der Leitung von Prof. Dr. Hafner, verfügbar unter <https://www.potsdam.de/kategorie/religionen-potsdam> (Zugriff: 22.04.2015); ein Audioguide „un-sichtbares Leipzig“, verfügbar unter <http://www.un-sichtbares-leipzig.de/> (Zugriff: 09.07.2015).

und anwenden. Diese Zielformulierung korrespondiert sowohl mit den von Laack vorgeschlagenen allgemeinen Lernzielen des kultur- und geisteswissenschaftlichen Studiums als auch mit den von ihr formulierten disziplinbezogenen, religionswissenschaftlichen Lernzielen. Was die erste Ebene betrifft, ist hier besonders an das Ziel zu denken, dass Graduierte in der Lage sein sollen, „eigenständig eine Frage- oder Problemstellung zu entwickeln“, und dass sie „Strategien der Beschaffung von Informationen über verschiedene Sachverhalte kennen und einsetzen können“ (Laack 2014, 393). Was die disziplinbezogenen Ziele angeht, lässt sich die für dieses Fallbeispiel gewählte Zielformulierung insbesondere den ersten beiden von Laack genannten Zielen zuordnen, die beinhalten, dass Graduierte ein „Bewusstsein für religionswissenschaftliches Denken und Argumentieren“ vorweisen können (Laack 2014, 395) sowie mit den „Sprachen, Denkweisen und Methoden verschiedener wissenschaftlicher Perspektiven vertraut sein“ sollen (Laack 2014, 396). Als überfachliche Lernziele stehen im hier skizzierten Fallbeispiel insbesondere Teamfähigkeit, Zeitmanagement und Selbstorganisation im Mittelpunkt.

Ohne die theoretischen und methodischen Debatten um die Religionsästhetik hier vertiefen zu wollen, muss das Lernziel doch etwas genauer spezifiziert werden, um dann vor dem Hintergrund der strategischen Fokussierung auf Handlungsorientierung konkrete didaktische Methoden entwickeln zu können: Im deutschsprachigen Raum wurde die Religionsästhetik besonders durch den gleichnamigen Artikel von Hubert Cancik und Hubert Mohr im *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe* (Cancik und Mohr 1988) angestoßen. Vor dem Hintergrund einer kulturwissenschaftlichen Neuausrichtung der Religionswissenschaft kritisieren religionsästhetische Ansätze den bislang fehlenden Blick auf Körper, Sinne und die materiale Basis religiöser Erfahrung (Wilde 2008, 210). Der Ausdruck Religionsästhetik wurde dementsprechend eingeführt, „um das, was an Religionen sinnlich wahrnehmbar ist, wie Religion den Körper und die verschiedenen Sinnesorgane des Menschen aktiviert, leitet und restringiert, möglichst einheitlich zu beschreiben und theoretisch zu durchdringen“ (Cancik und Mohr 1988, 121). Der Gegenstandsbereich religionsästhetischer Forschungen erstreckt sich von Zeichen, Objekten und Handlungen als Teil religiöser Kommunikation bis hin zur Rolle sinnlicher Wahrnehmung in religiöser Praxis (Cancik und Mohr 1988, 122). In Abwendung vom traditionellen religionswissenschaftlichen Fokus auf Texte, Sprache und Glaubensinhalte fordert die Religionsästhetik eine Berücksichtigung nicht-sprachlicher Kommunikation, wie zum Beispiel Architektur, Klang, Visualität, Gerüche etc. (Prohl 2004, 291 f.). In dieser Hinsicht verlangt eine Auseinandersetzung mit religionsästhetischen Ansätzen auch einen Blick für disziplin-geschichtliche Prozesse. Manuel Vásquez spricht beispielsweise von einer „somatophobic Religionswissenschaft“, die sich unter anderem aus dem protestan-

tischen Hintergrund der frühen Religionswissenschaft erklären lasse und immer noch spürbar sei (Vásquez 2011, 32). Dieser Tendenz stellt er seinen Ansatz des nicht-reduktiven Materialismus entgegen (Vásquez 2011, 4), der bereits vorhandene körper-, raum- und praxisbezogene Ansätze aufgreift und weiterentwickelt.

Die im Folgenden skizzierte Lehrveranstaltung verlangt dementsprechend, dass Studierende in die Lage versetzt werden, die Hintergründe und Ziele religionsästhetischer Ansätze zu verstehen, zu erklären und anzuwenden. Es gilt zu zeigen, dass handlungsorientierte Lehrstrategien ein besonderes Potential aufweisen, dieses Ziel zu erreichen. Dementsprechend werden Studierende selbst Verantwortung für ihren Lernfortschritt übernehmen, und sie werden auf der Ebene des Wissenstransfers ihre Ergebnisse für ein nicht ausschließlich akademisches Publikum aufbereiten. Da sie dies in selbst organisierten Gruppen erreichen sollen, werden zugleich Aspekte der sozialen Interaktion aufgegriffen, die wiederum den persönlichen Einsatz und die Motivation der Teilnehmer erhöhen. Werden auf diese Weise fachliche Lernziele mit handlungsorientierten Methoden umgesetzt, so läuft die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen als Nebeneffekt automatisch mit: Studierende müssen sich abstimmen und gruppeninterne Konflikte lösen (soziale Kompetenzen), sie müssen ihre Zeit einteilen (Zeitmanagement), Aufgaben verteilen (Selbstorganisation) und Lernstrategien entwickeln.

Für die konkrete hochschuldidaktische Umsetzung dieses Ziels unter der Maßgabe der Handlungsorientierung schlagen wir nun folgendes Vorgehen vor: In einer Auftaktveranstaltung zu Beginn des Semesters verständigen sich die Teilnehmer unter Berücksichtigung individueller Wünsche und Motivationen auf das gemeinsame Lernziel des Semesters. Ein Inputreferat der Dozierenden führt unter Einbezug des bei den Studierenden vorhandenen Vorwissens kurz in die Religionsästhetik ein und stellt die für den Verlauf des Semesters zentralen Autoren und Texte vor, die als gemeinsamer Bezugsrahmen aller TeilnehmerInnen dienen.

Daraufhin finden sich die Studierenden in Kleingruppen von zwei bis drei Personen zusammen und bekommen die Aufgabe, die systematischen Perspektiven der Religionsästhetik dergestalt zu erarbeiten, dass sie zum Ende des Semesters ein Ausstellungsobjekt (das kann ein einzelnes Objekt oder eine Installation, bestehend aus mehreren Objekten, sein) konzipieren und umsetzen, das sie in die Lage versetzt, zentrale Aspekte der Religionsästhetik zu erklären und anzuwenden.

Das Projekt wird nun in Selbstorganisation umgesetzt, wobei den Dozierenden die Aufgabe der engen Betreuung (zum Beispiel in Sprechstunden) und Moderation zukommt. Um einen gewissen Einsatz sicherzustellen, inhaltliche Qualitätssicherung zu leisten und eine realistische Zeitplanung zu unterstützen, werden die folgenden Meilensteine vordefiniert.

(1) Thematischer Einstieg (Ende der 3. Woche)

Die TeilnehmerInnen haben die zu Beginn des Semesters zirkulierten Grundlagentexte zur Religionsästhetik gelesen und individuell sowie in selbst organisierten Gruppen bearbeitet. Die dazu nötige, aktive Auseinandersetzung mit der Literatur wird über Reading Responses sichergestellt. Unter Bezug auf frei gewählte Grundlagenliteratur schreiben die Studierenden kurze Texte, die über eine reine Zusammenfassung hinausgehen und bereits eigene Fragen oder weiterführende Gedanken beinhalten sollen. Diese werden dem ganzen Kurs über e-Learning-Module zur Verfügung gestellt. So gewinnen die TeilnehmerInnen ein erstes Verständnis für religionsästhetische Ansätze. Es findet ein Treffen statt, in dem die Ergebnisse zusammengetragen und diskutiert werden. Weitere Literatur wird problembezogen, bedarfsorientiert und semesterbegleitend bearbeitet.

(2) Religionshistorischer Kontext (Ende der 5. Woche)

Die Arbeitsgruppen haben einen konkreten Gegenstandsbereich, d.h. ein begrenztes, religionshistorisch oder empirisch fassbares Thema für die Umsetzung eines Ausstellungsobjektes ausgewählt und sich in den entsprechenden religionshistorischen Kontext eingearbeitet. Dies könnte sich von Themen wie der Rolle des Klangs in Bosavi, Papua New Guinea (Feld 1996) bis hin zu ‚haptischen Streifzügen‘ in westfälischen Klöstern erstrecken. Es findet erneut ein Treffen statt, bei dem die Pläne der Arbeitsgruppen vorgestellt und diskutiert werden. Die Studierenden beginnen spätestens jetzt mit der Planung einer kleinen Ausstellung und müssen dabei unter anderem bedenken, für wen, wo und wann diese stattfinden soll, ob Sie bereits Kontakt mit Verantwortlichen (in Verwaltung, Museen, Volkshochschulen etc.) aufnehmen müssen oder andere organisatorische Einzelheiten zu berücksichtigen sind. Dafür ist der Austausch nicht nur innerhalb der Kleingruppen, sondern in der ganzen Seminargruppe notwendig; ggf. kann es sinnvoll sein, dass die Gruppe eine verantwortliche Koordinatorin ernennt.

(3) Zwischenstand (Ende der 8. Woche)

Die Seminarteilnehmer kommen zusammen, um einander, moderiert vom Dozenten, über den Fortgang ihrer Projekte zu berichten. Aufgetretene Probleme können spätestens hier zur Sprache gebracht werden, sofern sie nicht individuell oder mit Hilfe des Lehrenden gelöst werden konnten.

(4) Abschlussrunde (Ende der 12. Woche)

Es findet eine Abschlusssitzung statt, bei der unter Bezug auf das übergeordnete Lernziel reflektiert wird, was die TeilnehmerInnen bisher gelernt haben und ob sich das Format als hilfreich erwiesen hat. Zu diesem Zweck erklären die Gruppen anhand ihrer Objekte ausgewählte Aspekte religionsästhetischer Ansätze. Sie können nun in die konkrete Vorbereitung ihrer Präsentation (Vorbereitung der Objekte, Einrichtung des Ausstellungsraums, Betreuung, praktische Fragen etc.) einsteigen.

(5) Ausstellungseröffnung (Ende der 14. Woche)

Eröffnung einer kleinen Ausstellung, ggf. in einem öffentlichen Raum (Stadtbücherei, Volkshochschule, kulturelle Einrichtungen etc.).

Was nach der Auftaktveranstaltung konkret passiert, liegt weitestgehend in den Händen der Studierenden, und den Lehrenden wird zugemutet, sich auf Überraschungen einzulassen. Vorstellbar ist, dass Studierende im Rahmen einer Anthropologie der Sinne¹⁴ eine bestimmte sinnliche Dimension in einem ausgewählten Gegenstandsbereich (z. B. der Geruch im Katholizismus) oder komparativ über mehrere Gegenstandsbereiche hinweg (z. B. Geruch in Katholizismus und Diaspora-Hinduismus) dergestalt erarbeiten, dass sie ‚olfaktorisches Material‘ sammeln sowie teilnehmende Beobachtungen und Interviews durchführen, in denen sie den vielfältigen Semantisierungen von Gerüchen in religiösen Kontexten auf die Spur kommen. Ihr Ausstellungsobjekt könnte dann zum Beispiel aus einer Schale Kampfer und einer Schale Weihrauch bestehen, die – in einer sinnvollen Weise präsentiert und kontextualisiert – dem Betrachter die Möglichkeit bieten, selbst zu erfahren, wie Gerüche Teil religiöser Kommunikation werden. Die theorieverstehende Leistung der Studierenden bestünde dann darin, zu erörtern, dass religionsästhetische Ansätze den Körpersinnen (hier: dem Geruchssinn) Aufmerksamkeit zuwenden und diese dahingehend untersuchen, wie sie Teil religiöser Kommunikation werden: Nicht nur, wie über sie in Texten reflektiert wird, sondern auch, wie sie in religiöser Praxis zum Einsatz kommen, wie sie religiöses Verhalten ermöglichen und beschränken.

¹⁴ Siehe z. B. Howes (1991) und Geurts (2003) für allgemeine Einführungen sowie Classen, Howes und Synnott (1994) zum Geruchssinn im Speziellen.

Im Hintergrund des hier skizzierten Vorgehens steht die Vermutung, dass, wer einem anderen eine bestimmte Theorie oder ein Konzept anhand eines Ausstellungsobjektes erklären soll, diese Theorie quasi zwangsläufig zu verstehen sucht, sie (im Rahmen seines Vorwissens und anderer Theorien) kontextualisiert und vergleicht und sie schließlich selbst anwenden und erklären kann.

Das hier vorgeschlagene Konzept ähnelt im Grunde dem, was in Form der Lehrforschung bereits an vielen religionswissenschaftlichen Standorten umgesetzt wird – mit dem Unterschied, dass die Prinzipien der Eigenverantwortung und des Wissenstransfers besonders betont werden. Während bei Lehrforschungen manchmal die Gefahr besteht, dass Studierende ‚nur‘ eine größere Hausarbeit schreiben oder lediglich Zuarbeit zu größeren Projekten leisten, wird hier das studentische Arbeiten ernst genommen, wenn die TeilnehmerInnen selbst für ihre bzw. hinter ihren Projekten stehen und diese nach Außen hin präsentieren.

Schließlich vereint die vorgeschlagene Lehrveranstaltung Aspekte der systematischen und materiellen/historischen Religionswissenschaft. Wer nach konkretem Anschauungsmaterial für religionsästhetische Forschungsansätze sucht, wird nicht ohne entsprechendes Material auskommen und sich beispielsweise in die Geschichte und Vielfalt hinduistischer Tempelfeste oder die theologischen Ausdeutungen des Weihrauchs einlesen. Systematische Begriffe der Religionsästhetik werden erst am Material aus konkreten religionsgeschichtlichen Kontexten vermittelbar. Darüber hinaus dienen systematische religionsästhetische Begriffe der komparativen Arbeit mit verschiedenen religionshistorischen Gegenständen, und sie lenken den forschenden Blick auf bestimmte Aspekte des Feldes.

3.2 Ein Fallbeispiel handlungsorientierter Lehre zum Thema Religions- und Migrationsgeschichte

Das zweite Fallbeispiel behandelt eine Möglichkeit der Umsetzung handlungsorientierter Lehre im Themenfeld der Religions- und Migrationsgeschichte und ist ein exemplarisches Lehrprojekt zur „Digitalen Erhebung religiöser Migrantenorganisationen im Ruhrgebiet seit 1960“. Die Idee ist, dass die Studierenden eigenständig die Ansiedlung und Verbreitung religiöser Migrantenorganisationen in Kleingruppen erheben. Drei übergeordnete Lernziele werden mit dem Projekt verfolgt: Erstens sollen die Studierenden sich theoretisches Wissen über die deutsche Religions- und Migrationsgeschichte, Prozesse religiöser Institutionalisierung und Formen religiöser Vergemeinschaftung und Pluralisierung aneignen. Das zweite Ziel des Projektes ist, dass sie das erworbene Wissen anwenden (Entwicklung einer Fragestellung) und entsprechende Daten erheben und aus-

werten können. Zudem sollen sie die erstellten Daten aufbereiten, so dass sie ein „Produkt“ (jenseits von Hausarbeiten oder Posterpräsentationen) entwickeln, welches für ein (nicht-)akademisches Publikum nutzbar ist – nämlich in Form einer interaktiven Karte auf einer mobilen Webseite. Drittens sollen überfachliche Kompetenzen wie z. B. kooperatives Arbeiten gefördert werden. Das Lehrprojekt ist im Bachelor durchführbar, wenn erste Methodenkenntnisse und Grundlagen erworben wurden.

Die optimale Umsetzung dieser komplexen Lernziele innerhalb einer Lehrveranstaltung, welche drei kognitive Ebenen ansprechen – nämlich die Wissensaneignung, die Wissensanwendung und den Wissenstransfer –, kann nicht über ein klassisches Lernformat, in dem Texte gelesen und referiert werden, erfolgen. Den Lernprozessen muss ein handlungsorientierter Rahmen gegeben werden, der moderiert und begleitet wird. Als Maßnahmen zur Umsetzung werden zwei Neuerungen aufgegriffen, die sich sowohl fachlich als auch hochschuldidaktisch unabhängig voneinander entwickeln: einerseits die Anwendung computerbezogener Verfahren in der Forschung (der sogenannten Digital Humanities oder e-Humanities) und andererseits der Einsatz von computergestützten Lehr- und Lernverfahren (e-Learning). Auf beide Entwicklungen soll zunächst kurz eingegangen werden.

Digital Humanities bezeichnet die Nutzung von computergestützten Verfahren und die Analyse von digitalen Ressourcen in den Geistes- und Kulturwissenschaften und kann als Brückendisziplin zwischen den Geisteswissenschaften und der Informatik betrachtet werden. Zentraler Aspekt ist, dass Arbeitsweisen und Methoden aus beiden Bereichen ineinandergreifen. Die digitale Verarbeitung von erhobenen Daten weist mittlerweile umfangreiche Arbeitsfelder auf.¹⁵ Das sogenannte *digital mapping* bezeichnet den Prozess, bei dem ein Datensatz für eine virtuelle Visualisierung aufbereitet wird. Ziel ist es, eine Karte zu erzeugen, mit der ortsgebundene Daten je nach Fragestellung (auch im Zeitverlauf) abgebildet werden können. Die Aufbereitung historischen Datenmaterials mittels *digital mapping* erfolgt zunehmend in Forschung und Lehre der Religionswissenschaft.¹⁶

15 Einige Arbeitsfelder seien an dieser Stelle genannt: Textkodierung, Datenmodellierung, Korpora, digitale Bibliotheken und Geoinformationssysteme.

16 Ein anschauliches Beispiel hat Lincoln Mullen mit dem studentischen Projekt „Mapping Boston's Religions: Next Steps in Mapping U.S. Religious History“ realisiert, an dem sich auch das hier vorgestellte Fallbeispiel orientiert. Verfügbar unter <http://lincolnmullen.com/projects/asch-2015/> (Zugriff: 10.05.2015) und verfügbar unter <http://omeka.lts.brandeis.edu/neatline/fullscreen/mapping-bostons-religions> (Zugriff: 10.05.2015); Mullen 2014. Siehe auch das studentische Projekt „The Religious Mapping of Beeston, 2011“, an der Universität Leeds verfügbar unter <http://arts.leeds.ac.uk/crp/religion-in-leeds/mapping/> (Zugriff: 10.05.2015); Shelton, Zook und Gra-

E-Learning hingegen meint die Nutzung von verschiedenen computer- und internetbasierten Lernumgebungen. Dazu gehören die bekannten Lernplattformen Moodle und Blackboard, aber auch Lernformate wie beispielsweise das Blended-Learning, welches die Vorteile von Präsenzveranstaltungen mit digitalen Lernumgebungen vereint. Das Potenzial des Blended-Learning als Maßnahme zur Erreichung der Lernziele liegt darin, dass das eigenverantwortliche Arbeiten der Studierenden unterstützt wird, digitale Kenntnisse erweitert werden, der Austausch zwischen den Studierenden gefördert wird, Lernprozesse dokumentiert werden können und der Dozierende mehr die Rolle der Moderation übernehmen kann. Der Einsatz von Blended-Learning stellt jedoch auch hohe Anforderungen an alle Nutzer wie z. B. die Notwendigkeit einer klaren Aufgabenstellung, kontinuierliches Feedback und eine Sensibilisierung für selbstgesteuerte Lernprozesse.

Das exemplarische Blended-Learning Projekt orientiert sich an dem Relationsmodell von Heather Staker und Michael B. Horn (2012), welches darin besteht, dass eine Struktur für den Kurs vorgegeben wird, welche aus Präsenz- und Onlineanteilen besteht.¹⁷ Die Präsenzanteile werden im Folgenden als „Lokales Plenum“ bezeichnet und die Onlineanteile als „virtuelle Arbeitsgemeinschaft“. Das Projekt ist darüber hinaus in fünf Meilensteine¹⁸ unterteilt, die kenntlich machen, welche Art des Kompetenzerwerbes als Schwerpunkt gesetzt wird.

Im Folgenden wird die hochschuldidaktische Umsetzung dargelegt, die in Meilensteinen formuliert wird. Ein Meilenstein besteht einerseits aus der Form der Arbeitsorganisation und andererseits den zu erreichenden Zielen.

(1) Wissensaneignung (lokales Plenum in der 1. Woche)

Zu Beginn des Semesters wird in der ersten Woche eine konstituierende Sitzung einberufen, die dazu dient, dass sich alle Studierenden kennenlernen und Konzept (forschendes Lernen), Ziel und Ablaufplan des Projektes gemeinsam besprechen.

ham 2012; Digital Atlas of American Religion (DAAR) des Virtual Center for Spatial Humanities, verfügbar unter www.religionatlas.org (Zugriff: 10.05.2015).

¹⁷ Staker und Horn unterscheiden vier Blended-Learning-Modelle, in denen Online- und Präsenzphasen in unterschiedlichen Verhältnissen gewichtet sind: Rotation model, Flex-Model, Self-Blend model, Enriched-Virtuel model (siehe Staker und Horn 2012).

¹⁸ Wohl wissend, dass die einzelnen Bestandteile des Projektplans gleichzeitig mehrere Kompetenzen anregen und fördern, soll durch die Meilensteine zwischen Phasen unterschieden werden, in denen die textbasierte Wissensaneignung im Vordergrund steht, oder beispielsweise Phasen, in denen das erworbene Wissen auf den Untersuchungsgegenstand angewandt werden soll.

Die zweite und dritte Woche dienen dann dem eigenständigen Einstieg in die virtuelle Arbeitsgemeinschaft, welche sich während des ganzen Projektverlaufs über die kooperative Lernplattform Moodle organisieren wird. Fachliches Ziel ist es, dass die Studierenden sich über Textarbeit theoretisches Wissen zu Migrationstheorien, religiösen Vergemeinschaftungsformen von Migranten und religiöser Pluralität und der Migrationsgeschichte Deutschlands aneignen. Der Lernerfolg mittels Textarbeit kann beispielsweise derart gesichert werden, dass vor und nach Seminarsitzungen Verständnis- und Lernkontrollen mithilfe von Selbsttests angeboten werden. Selbsttests können auf Online-Lernplattformen eingerichtet werden. Auf diese Weise kann vorab sichergestellt werden, dass ein Text gelesen wurde. Des Weiteren wird den Studierenden eine Online-Rechercheaufgabe gestellt, die zum Ziel hat, religiöse Migrantorganisationen in einer ausgewählten Stadt des Ruhrgebiets (z.B. Essen) zu suchen, ihre Entstehungsgeschichte zu erfassen und systematisch die Ergebnisse in Moodle zu sammeln.

Durch das Einstellen der Recherche-Ergebnisse wird kooperativ gearbeitet, weil die Arbeit des einzelnen Studierenden an Ergebnisse anderer Studierender anknüpft. Dadurch können sie einerseits von den Ergebnissen anderer profitieren und effizienter recherchieren. Andererseits wird die Vielfalt religiöser Orte bereits sehr früh deutlich. Die Ergebnisse sind dokumentiert und dienen als erste Orientierung bzw. Diskussionsgrundlage für eine spätere Fallauswahl. Inhaltliche Fragen, die sich wiederum an die Recherche-Übung anschließen könnten, wären: Gibt es noch mehr religiöse Migrantorganisationen, die nicht online erfasst werden können? Wie ließen sich diese erheben? Welche religiösen Strömungen sind häufig vertreten? Wo sind sie in der Stadt angesiedelt? In welchem Zeitraum haben sich die religiösen Migrantorganisationen gegründet?

Beide Aufgaben – Textarbeit und Recherche – stellen die Grundlage für die sich anschließende Blockveranstaltung und gemeinsame Zusammenarbeit Ende der dritten Arbeitswoche dar. Fachliche Ziele der Blockveranstaltung sind, in Gruppenarbeit und im Plenum die Ergebnisse aus der Textlektüre (z.B. in Form einer Thesensammlung oder eigenständigen Ableitung einer eigenen Fragestellung in Hinblick auf das Vorhaben) bündeln und diskutieren zu können. Des Weiteren wird es eine Zeiteinheit zur Archivarbeit (beispielsweise im Archiv des Bistums Essen) geben, in der relevante Methoden für die sich anschließende Forschungsphase besprochen werden, in der die Studierenden Daten zu religiösen Migrantorganisationen in der Stadt Essen seit den 1960er Jahren erheben sollen. Auf Grundlage der Ergebnisse aus der Rechercheübung und vor dem Hintergrund der Lektüre wird eine Fragestellung entwickelt. Es werden Arbeitsgruppen gebildet, die fortan in den Forschungsphasen zu einem Fall zusammenarbeiten sollen, z.B. katholische Missionsgemeinden fremdsprachiger Herkunft. Die Bildung von Forschungsgruppen wird begleitet, und bereits vor der Feldfor-

schungsphase wird besprochen, welcher Studierende welche Rolle in der Erhebungsphase haben kann. Sie legen ihre Fallauswahl selbstständig mit Rückmeldung aus dem Plenum fest.

Schließlich werden noch die technischen Voraussetzungen der Datendokumentation mit dem e-Learning-Programm Moodle besprochen. Die Datendokumentation soll mittels Wiki realisiert werden. Neben der Wissensaneignung im Rahmen der Gruppenarbeit im Plenum steht vor allem die Transferleistung im Vordergrund. Methodisches und theoretisches Wissen soll im Hinblick auf die empirische Datenerhebung angewandt werden.

(2) Transfer und Kollektion (virtuelle Arbeitsgemeinschaft in der 4.–8. Woche)

In der vierwöchigen Forschungsphase sollen die Kleingruppen in Archiven arbeiten, Onlinerecherchen durchführen und Kontakte mit bestehenden religiösen Migrantenorganisationen aufnehmen, um Daten zu generieren. Die Daten sollen im Wiki aufbereitet und für alle einsehbar sein. Wichtig ist, dass für die Standorte Geo-Daten erhoben, Links bereitgestellt, weiterführende Dokumente und Literatur angegeben und die religiösen Migrantenorganisationen in kurzen Portfolios beschrieben werden. Parallel sollen der Arbeitsprozess und die Zusammenarbeit der Kleingruppen in Blogeinträgen in Moodle dokumentiert werden.

Fachliches Ziel ist es, die Recherchearbeit zu dokumentieren und Daten aufbereiten zu können. Hier sind eine erste Datenreduktion und eine Fallauswahl möglich. Ein überfachliches Ziel lautet, dass die Studierenden ihre Kompetenz erweitern sollen, in Gruppen zu arbeiten, sich abzustimmen, Rollen festzulegen und mögliche Konflikte zu bearbeiten. Insbesondere die Kompetenzen Zeitmanagement, Arbeitsteilung und Reflexion werden in dieser Phase vertieft.

Ein wichtiges Element der Begleitung stellt die virtuelle Online-Betreuung des Dozierenden dar, die sowohl die Datenerhebung kommentiert als auch bei aufkommenden Herausforderungen behilflich sein soll.

(3) Präsentation und Transfer (Blockveranstaltung im lokalen Plenum in der 8. Woche)

Fachliches Ziel ist, dass die Ergebnisse von den Arbeitsgruppen im lokalen Plenum präsentiert werden. Gegenstand einer anschließenden Diskussion kann sein, welche der oben aufgeführten Fragen beantwortet werden konnten, welches Bild sich von der religiösen Landschaft seit den 1960er Jahren in Essen zeichnen

lässt und welche Dynamiken sich womöglich nachzeichnen lassen. Darüber hinaus soll in Gruppenarbeit die Systematisierung des Datenmaterials weiter konkretisiert werden.

Ein wesentlicher Aspekt ist darüber hinaus, die erhobenen Daten unter der Fragestellung des Wissenstransfers zu bearbeiten, um sie als eine interaktive Karte auf einer mobilen Webseite für ein (nicht-)akademisches Publikum nutzbar zu machen. Abschluss der Blockveranstaltung wird ein Treffen mit der Stabsstelle e-Learning sein, in dem die Studierenden ihre Fälle präsentieren und Fragen stellen können, wie sie das Material aufbereiten müssen, damit es in einer interaktiven Karte integriert werden kann und letztlich ein anwendungsorientiertes „Produkt“ entsteht. An dieser Stelle erfolgt – als ein überfachliches Ziel – die Förderung des kooperativen Arbeitens mit außenstehenden Partnern. Ein überfachliches Ziel ist damit benannt, welches die Eigen- und Fremdverantwortlichkeit und das sorgfältige Arbeiten fördern soll.

(4) Datenaufbereitung (virtuelle Arbeitsgemeinschaft in der 9.–13. Woche)

Nachdem die Studierenden die technischen Details mit der Stabsstelle e-Learning besprochen haben, schließt sich eine Online-Arbeitsphase von vier Wochen an. Fachliches Ziel ist es, in ihr umfangreiches Datenmaterial so zu reduzieren, dass es für eine interaktive Karte auf einer mobilen Webseite nutzbar gemacht werden kann. Die Daten müssen dabei in Excel-Tabellen korrekt erfasst werden, damit schließlich der Datentransfer reibungslos verlaufen kann. Gegebenenfalls müssen einige Daten (z. B. Geodaten der Standorte) nacherfasst werden. Auch diese Projektphase wird wiederum virtuell durch den Dozenten begleitet.

Die Blogbeiträge und das Wiki können für den Abschlussbericht genutzt werden, den die Studierenden zum Ende der Projektlaufzeit einreichen sollen und in dem die Gruppenarbeit, Vorgehensweise und das Fallbeispiel dargelegt werden.

Überfachliches Ziel ist es, dass die Studierenden aus einer neuen Perspektive auf ihr erhobenes Datenmaterial blicken und es für ein nicht-wissenschaftliches Publikum aufbereiten. Durch die selbstständige Zusammenarbeit mit der Stabsstelle e-Learning sollen sie Verantwortung für ihre Projektarbeit übernehmen und die Daten entsprechend aufbereiten, sodass Dritte damit arbeiten können.

(5) Präsentation und Evaluation (lokales Plenum in der 14. Woche)

Die Abschlussitzung dient zur Präsentation des Gesamtergebnisses aller Arbeitsgruppen in einer interaktiven Karte mit allen von ihnen erhobenen religiösen Migrantenorganisationen seit den 1960er Jahren und Veränderungen in Abständen von zehn Jahren bis heute. Daran schließt sich eine Diskussion über Fortführungsmöglichkeiten des Projektes in Folgesemestern und Möglichkeiten der Weiterentwicklung an. Zum Schluss wird die Veranstaltung evaluiert.

3 Schluss

Das Ziel der bisherigen Ausführungen war es, einen Reflexionsraum über didaktische Methoden zu eröffnen, der die Diskussion um Lernziele in der Religionswissenschaft aufgreift. Wir haben gezeigt, wie unter der Prämisse handlungsorientierter Lehre religionswissenschaftliche Lehrveranstaltungen gestaltet werden können und welche Vorteile dies im Hinblick auf die Lernerfolge haben kann. Das untenstehende Schaubild fasst noch einmal die übergeordneten Kompetenzen zusammen, die im Rahmen einer handlungsorientierten Lehre stärker in den Fokus der Lehrplanung rücken sollten, und stellt die entsprechenden Lernziele dar.

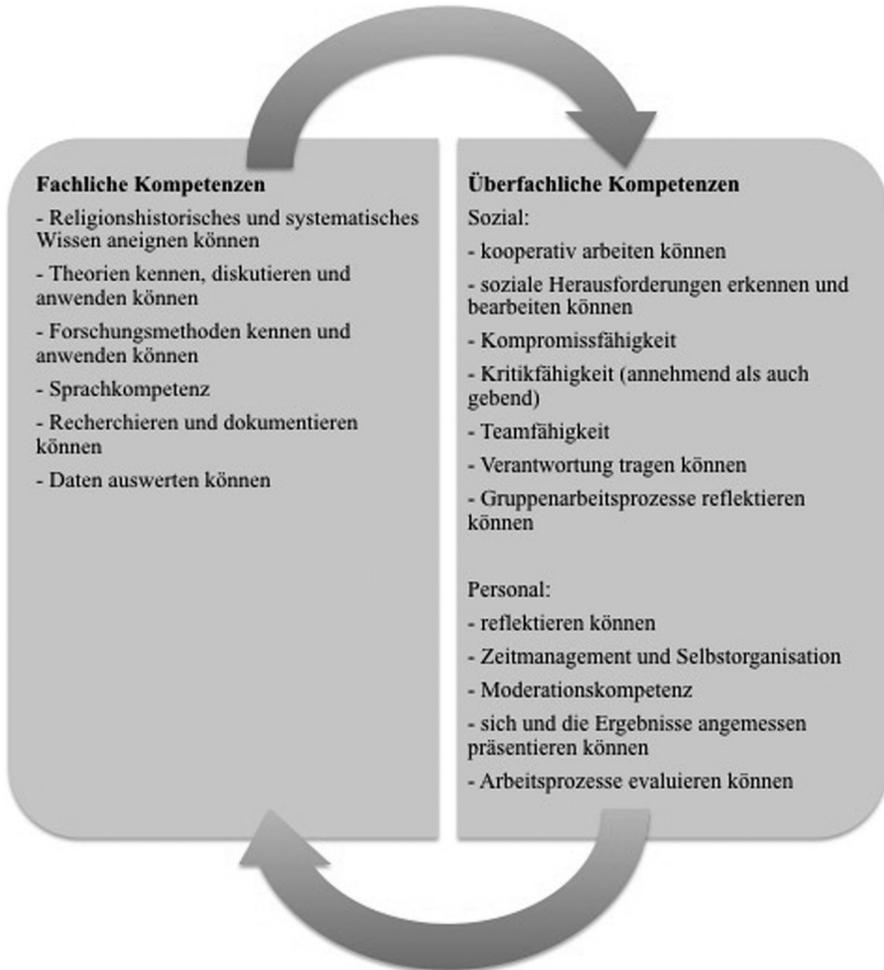


Abb. 1: Kompetenzfelder und Lernziele © Sabrina Weiß 2015

Im Mittelpunkt unserer Überlegungen steht die Umorientierung von einer textlastig ausgerichteten Didaktik hin zu Formen des forschenden Lernens, die bereits in einem frühen Stadium der akademischen Ausbildung den Studierenden Eigenverantwortung auf einer neuen Ebene übertragen. Unserer Ansicht nach stellt dies eine wichtige Veränderung dar, die jedoch mit Herausforderungen einhergeht, die diskutiert werden müssen. Drei Aspekte wollen wir an dieser Stelle anführen:

- (1) Lernbegleitung: Was passiert, wenn die Studierenden den Anforderungen nicht gewachsen sind und ihre Lernprojekte scheitern? Zum einen ist durch

die enge Betreuung (möglichst wöchentlicher Kontakt mit den Studierenden, sei es in der Sprechstunde oder per E-Mail) die Möglichkeit gegeben, Fehlentwicklungen frühzeitig zu erkennen und entsprechende Gegenmaßnahmen einzuleiten. Zum anderen sollte von Beginn an kommuniziert werden, dass in ‚gescheiterten‘ Projekten ein großes Lernpotential liegt und dass das ‚Scheitern‘ ein grundlegender (aber viel zu selten offen thematisierter) Prozess wissenschaftlichen Arbeitens ist.

- (2) Betreuungsaufwand: Ist der Arbeitsaufwand sowohl für Lehrende als auch für Studierende nicht unverhältnismäßig größer als in ‚klassischen‘ Formaten (wöchentliche Treffen, vorbereitende Lektüre, Referate, Hausarbeiten) – mit allen Folgen für die Studiengangsplanung, Kreditierung und Modularisierung? Für die Vorbereitung mag dies auf Seiten der Lehrenden zutreffen, doch wenn eine solche Lehrveranstaltung einmal konzipiert ist, lässt sie sich immer wieder umsetzen und auf andere Kontexte adaptieren. Für die Studierenden selbst ist der Aufwand im Durchschnitt etwa gleich. Die wöchentliche Lektüre und Vorbereitung von Referaten sowie das Verfassen von Hausarbeiten nimmt in etwa die gleiche Zeit in Anspruch wie die Durchführung eines selbstgesteuerten Projekts. Der wichtige Unterschied ist aber, dass es hier nicht um ein von außen vorgeschriebenes Abarbeiten von (Pflicht-)Lektüre und Aufgaben geht, sondern darum, selbst gesteckte Ziele zu erreichen. Dies erhöht den individuellen Einsatz und damit durchaus auch die mit dem Projekt verbrachte Zeit, was aber wieder ganz im Sinne des Lernfortschrittes ist.
- (3) Prüfungsformate: Wie können die Lernziele letztlich geprüft werden? Im Sinne des *constructive alignments* nach Biggs müssen die Lernkontrollen den vorherigen zwei Schritten der Bestimmung von Lernzielen und der Umsetzung mit adäquaten Methoden entsprechen. Wenn ein Lernziel lautet, dass Studierende nach Abschluss des Seminars theoretische Ansätze miteinander vergleichen und diskutieren können, dann sollte die Prüfungsform vergleichende und diskutierende Elemente beinhalten. Bei Lehrformaten, die wie hier vorgestellt eine starke Projektorientierung aufweisen, könnten die Leistungskontrollen in Teilschritten erfolgen, oder es muss ein Instrument entwickelt werden, um die Gesamtleistung einer Gruppe zu bewerten. Mit dem Komplex der Prüfungsformen können wir uns nicht ausführlich befassen, sehen aber auch hier noch erheblichen Diskussionsbedarf.

Abschließend wollen wir uns Laacks *disclaimer* anschließen und, ihren Punkt bekräftigend, dazu anregen, die didaktischen Diskussionen, die an einzelnen religionswissenschaftlichen Standorten bereits geführt werden, (selbst-)kritisch zu reflektieren. Forschendes Lernen und eine handlungsorientierte Didaktik wer-

den vielerorts in verschiedenen Fachdisziplinen bereits umgesetzt. Ein Ausbau dieser didaktischen Elemente – und auch eine prinzipielle Implementierung in Prozesse der Studiengangsplanung – ist unabhängig von den spezifischen fachlichen Schwerpunktsetzungen unseres Erachtens an jedem Standort möglich und wünschenswert.

Bibliographie

- Alberts, Wanda. 2008a. „Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive.“ *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 1: 1–14.
- Alberts, Wanda. 2008b. „Didactics of the Study of Religions.“ *Numen* 55: 300–334.
- Alberts, Wanda. 2008c. „Editorial.“ *Numen* 55: 121–122.
- Alberts, Wanda. 2012. „Religionswissenschaft und Religionsunterricht.“ In *Religionswissenschaft: Ein Studienbuch*, hg. v. Michael Stausberg, 299–312. Berlin: De Gruyter.
- Aronson, Elliot. 1978. *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills: Sage.
- Aronson, Elliot, und Shelley Patnoe. 1997. *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. New York: Longman.
- BAK – Bundesassistentenkonferenz. 1970. *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bielefeld: Universitätsverlag Webler 2009 (Nachdruck).
- Barr, Robert B., und John Tagg. 1995. „Shift from Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduated Education.“ Reprinted from *Change* 27/6 (1995): 697–710. Washington: Hildref Publications.
- Baumann, Martin. 2011. „Qualifizierung für das Diesseits oder Jenseits? Religionswissenschaftler und Berufsaussichten.“ In „*Und was machst Du später damit? Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler und Absolventen anderer Kleinerer Fächer*“, hg. v. Patrick Diemling und Juri Westermann, 31–38. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Biggs, John Burville. 2012. „Enhancing Learning through Constructive Alignment.“ In *Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Learning Processes*, hg. v. John R. Kirby und Michael J. Lawson, 117–136. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bleisch, Petra, und Dirk Johannsen. 2008. „Interessengeleitetes Studium: Eine deskriptorenbasierte Neugestaltung religionswissenschaftlicher Einführungsseminare.“ Übersicht zur Modularbeit, verfügbar unter <https://www.unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/InteressengeleitetesStudiumPBDJ.pdf> (Zugriff: 12.04.2015).
- Cancik, Hubert, und Hubert Mohr. 1988. „Religionsästhetik.“ In *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*. Bd. 1, hg. v. Hubert Cancik, Burkhard Gladigow und Matthias Laubscher, 121–156. Stuttgart: Kohlhammer.
- Classen, Constance, David Howes und Anthony Synnott, Hg. 1994. *Aroma: The Cultural History of Smell*. London: Routledge.
- Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft. 2011. „Empfehlungen für die Konzeption religionswissenschaftlicher Studiengänge.“ Verfügbar unter http://www.dvrw.uni-hannover.de/fileadmin/dvrw/pdf/300112_Rahmenordnung.pdf (Zugriff: 10.04.2015)

- Diemling, Patrick, und Juri Westermann, Hg. 2011. „Und was machst Du später damit?“ *Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler und Absolventen anderer Kleiner Fächer*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dörig, Roman. 2003. *Handlungsorientierter Unterricht: Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive*. Stuttgart: WiKu.
- Erricker, Clive. 2000. „A Critical Review of Religious Education.“ In *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education*, hg. v. Clive Erricker und Jane Erricker, 15–35. London: RoutledgeFalmer.
- Expertenkommission Forschung und Innovation. 2015. *Gutachten zu Forschung, Innovation und Technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands*. Berlin: EFL. Verfügbar unter http://www.e-fi.de/fileadmin/Gutachten_2015/EFL_Gutachten_2015.pdf (Zugriff: 16.3.2015).
- Feld, Steven. 1996. „Waterfalls of Song: An Acoustemology of Place Resounding in Bosavi, Papua New Guinea.“ In *Senses of Place*, hg. v. Steven Feld und Keith H. Basso, 91–136. Santa Fe: School of American Research Press.
- Frey-Eiling, Angela, Karl Frey und Thomas Tribelhorn. 2007. *Das Gruppenpuzzle*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Geurts, Kathryn Linn. 2003. *Culture and the Senses: Bodily Ways of Knowing in an African Community*. Berkeley: University of California Press.
- Gudjons, Herbert. ⁸2014. *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Howes, David, Hg. 1991. *The Varieties of Sensory Experience: A Sourcebook in the Anthropology of the Senses*. Toronto: University of Toronto Press.
- Jackson, Robert, Siebren Miedema, Wolfram Weiße und Jean-Paul Willaime, Hg. 2007. *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*. Münster: Waxmann.
- Jensen, Tim. 1999. „Religion and Religious Education in a Europe of Conflicting Trends.“ In *Into the Third Millennium: EFTRE Conference August 1998 in Copenhagen*, hg. v. Nils-Åke Tidman, 142–159. Malmö: Föreningen lärare i religionskunskap.
- Jensen, Tim. 2002. „Religious Education in Public Schools – a Must for a Secular State: A Danish Perspective.“ *Bulletin of the Council of Societies for the Study of Religion* 31: 83–89.
- Körber, Sigurd. 1988. „Didaktik der Religionswissenschaft.“ In *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*. Bd. 1, hg. v. Hubert Cancik, Burkhard Gladigow und Matthias Laubscher, 195–215. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laack, Isabel. 2014. „Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums: Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse.“ *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 22: 375–401.
- Lahutsky, Nadia M. 2011. „Training the Undergraduate Scholar.“ In *Teaching Undergraduate Research in Religious Studies*, hg. v. Bernadette McNary-Zak und Rebecca Todd Peters, 131–146. New York: Oxford University Press.
- McNary-Zak, Bernadette, und Rebecca Todd Peters, Hg. 2011. *Teaching Undergraduate Research in Religious Studies*. New York: Oxford University Press.
- Messner, Helmut, Alois Niggli und Kurt Reusser. 2009. „Hochschule als Ort des Selbststudiums: Spielräume für selbstgesteuertes Lernen.“ *Beiträge zur Lehrerbildung* 27/2: 149–162.
- Mullen, Lincoln. 2014. „Using Metadata and Maps to Teach the History of Religion.“ *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy* 24/3: 34–40.
- Nagel, Alexander. 2011. „Zu den (In-)Kompetenzen von Religionswissenschaftlern.“ In „Und was machst Du später damit?“ *Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler und Absolventen*

- anderer *Kleiner Fächer*, hg. v. Patrick Diemling und Juri Westermann, 39–52. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Prohl, Inken. 2004. „Zur methodischen Umsetzung religionsästhetischer Fragestellungen am Beispiel zen-buddhistischer Praxis in Deutschland.“ *Münchener Theologische Zeitschrift* 55/4: 291–299.
- Reinhart, Robin. 2011. „Thinking About Method.“ In *Teaching Undergraduate Research in Religious Studies*, hg.v. McNary-Zak, Bernadette und Rebecca Todd Peters, 51–68. New York: Oxford University Press.
- Ruhr-Universität Bochum. „Forschung erfahren, erleben, erlernen! Lehren und Lernen auf dem Research Campus RUB: Strategiepapier Zukunft der Lehre an der RUB.“ Verfügbar unter http://www.ruhr-uni-bochum.de/studium/pdf/zukunftskonzept_lehre.pdf (Zugriff: 12.04.2015).
- Schreiner, Peter. 2000. *Religious Education in Europe: A Collection of Basic Information about RE in European Countries*. Münster: Comenius.
- Schreiner, Peter. 2005. *Religious Education in Europe*. Verfügbar unter <http://resources.eun.org/etwinning/europa2.pdf> (Zugriff: 10.04.2015).
- Shelton, Taylor, Matthew Zook und Mark Graham. 2012. „The Technology of Religion: Mapping Religious Cyberspaces.“ *The Professional Geographer* 64/4: 602–617.
- Staker, Heather, und Michael B. Horn. 2012. *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute. Verfügbar unter <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (Zugriff: 05.05.2015).
- Vásquez, Manuel A. 2011. *More Than Belief: A Materialist Theory of Religion*. Oxford: Oxford University Press.
- Weiß, Wolfram. 1996. „Religionsunterricht für alle: Reform- und Lehrplanarbeit für einen interkulturell geöffneten, dialogischen Religionsunterricht in Hamburg.“ In *Vom Monolog zum Dialog: Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik*, hg. v. Wolfram Weiß, 163–177. Münster: Waxmann.
- Weiß, Wolfram, Hg. 2006. *Wahrheit und Dialog: Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*. Münster: Waxmann.
- Wilke, Annette. 2008. „Religion/en, Sinne und Medien: Forschungsfeld Religionsästhetik und das Museum of World Religions (Taipeh).“ In *Im Netz des Indra: Das Museum of World Religions, sein buddhistisches Dialogkonzept und die neue Disziplin Religionsästhetik*, hg. v. Annette Wilke und Esther-Maria Guggenmos, 206–294. Münster: LIT.
- Willaime, Jean-Paul. 2007a. „Different Models for Religion and Education in Europe.“ In *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts, and Debates*, hg. v. Robert Jackson, Siebren Miedema, Wolfram Weiß und Jean-Paul Willaime, 57–66. Münster: Waxmann.
- Willaime, Jean-Paul. 2007b. „Teaching Religious Issues in French Public Schools: From Abtentio-nist Laïcité to a Return of Religion in Public Education.“ In *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*, hg. v. Robert Jackson, Siebren Miedema, Wolfram Weiß und Jean-Paul Willaime, 87–101. Münster: Waxmann.