

# Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft. Eine Einleitung zum Themenheft

Isabel Laack, Martin Radermacher und Sabrina Weiß

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

## Résumé

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

## Summary

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

## 1 Thematische Einführung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2 Notizen zum Forschungsstand

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3 Übersicht über die einzelnen Beiträge

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

#### 4 Inhaltliches Zwischenresümee

In unserem Aufruf<sup>2</sup> zur Einreichung von Beiträgen für dieses Themenheft haben wir mehrere mögliche Aspekte und Schwerpunkte skizziert:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5 Ausblick

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

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

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



## Literatur

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

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

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

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

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

Thurfjell, D. (2011). Religionswissenschaft and the Challenge of Multi-Religious Student Groups. *Religion*, 41, H2, 209–216.

Toepfer Stiftung (2017). Prof. Dr. Katharina Waldner. Am 11.10.2017 bezogen von: <http://lehrehochn.de/community-of-professionals/katharina-waldner/>.

Universität Göttingen (2017). Forschungsorientiertes Lehren und Lernen. Am 11.10.2017 bezogen von: <https://www.uni-goettingen.de/de/420615.html>.

Universität Luzern (2017). Projektförderung. Am 11.10.2017 bezogen von <https://www.unilu.ch/universitaet/dienste/lehre/zentrum-lehre/projektfoerderung/#c11997&c11997>.

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