

Besser selber lernen.

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

Anna-Konstanze Schröder

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

Résumé

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

Summary

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

1 Enttäuschung im Referateseminar

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

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

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

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

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

2 Ein Erfahrungsbericht zur „Einführung in die Religionspsychologie“

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

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

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

2.1 Eigene Reflexion

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

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

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

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

2.2 Evaluation durch die Student/-innen

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

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

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

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

2.3 Erste Änderungsideen

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

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

3 Lernziele

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

3.1 Fachdidaktischer Diskurs zu Lernzielen in der Religionswissenschaft

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

3.3.1 Lernziele in der Entwicklung von religionswissenschaftlichen Curricula

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

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

3.1.2 Lernziele in religionswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen

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

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

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

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

3.2 Lernziele und Kompetenzen im akademischen Didaktikdiskurs

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

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

3.3 Kompetenzen in den politischen Vorgaben des Bologna-Prozesses

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

3.3.1 Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse

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

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

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

3.3.2 Nationale Qualitätsdeskriptoren für die Schweizer Hochschulen

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

3.3.3 Kommunikative Kompetenz und Selbstlernkompetenz in der Religionswissenschaft

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

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

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

4 Lesekompetenz als kommunikative Kompetenz und Sozialkompetenz

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

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

4.1 Besonderheiten von empirischen psychologischen Fachartikeln

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

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

4.2 Textsortennetze

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

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

5 Referate im Seminar als Lernmittel für kommunikative Kompetenzen

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

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

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

6 Selbstgesteuertes Lernen und Metakognition

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

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

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

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

6.1 Einflussfaktoren auf den selbstgesteuerten Lernprozess

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

6.2 Prozesse der Selbststeuerung und entsprechende Metakognitionen

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

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

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

6.2.1 Selbststeuerung und Metakognitionen in der Planungsphase von Lernaktivitäten

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

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

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

6.2.2 Handlungsphase und Metakognitionen der Steuerung

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

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

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

6.2.3 Selbstlernprozess Kontrolle und Metakognitionen der Überwachung

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

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

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

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

7 Lehre – die andere Seite des Lernens

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

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

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

7.1 *Constructive alignment* in Lehrveranstaltungen umsetzen

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

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

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

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

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

7.2 Selbstgesteuertes Lernen in der religionswissenschaftlichen Fachdidaktik

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

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

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

8 Das neu konzipierte Seminar „Einführung in die Religionspsychologie“

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

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

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

In der folgenden Tabelle ist die Seminarstruktur im Überblick dargestellt.

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

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

8.1 Lernziele für die „Einführung in die Religionspsychologie“

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

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

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

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

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

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

8.2 Einführungsteil

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

8.2.1 Einführungssitzung mit der Einheit „gute Referate präsentieren“

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

8.2.2 Sitzung zu psychologischer Methodik und Lesekompetenz

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

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

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

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

8.2.3 Sitzung zum Überblick über die Religionspsychologie

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

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

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

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

8.3 Selbststudienphase

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

8.4 Referatsphase

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

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

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

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

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

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

8.5 Abschluss Sitzung und Vorschläge zur Prüfung

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

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

9 Ausblick

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

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

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

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

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

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



Zur Autorin

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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