

# Zugänge zur Religionsgeschichte Europas.

## Ein Beitrag aus der didaktischen Praxis zur Konzeptualisierung religionsgeschichtlicher Einführungsveranstaltungen

Anja Kirsch

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

### Résumé

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

### Summary

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

## 1 Einleitung

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

über die universitäre Lehre<sup>1</sup> dienen soll und ist in zwei Teile gegliedert: Zu Beginn des ersten Teils werden die Rahmenbedingungen des Proseminars, wie sie durch den Standort Basel gegeben sind, vorgestellt, und die sich aus der Struktur der Veranstaltung ergebenden konzeptionellen und didaktischen Herausforderungen (Abschnitt 2) reflektiert. Danach werden die meiner Veranstaltungsplanung zugrunde liegenden konzeptionellen Entscheidungen und die daraus abgeleiteten Lernziele erläutert und ein exemplarischer Sitzungsplan vorgestellt (Abschnitt 3). Im zweiten Teil steht die Unterrichtspraxis im Vordergrund (Abschnitt 4). Der Schwerpunkt liegt dabei auf Techniken zur Aktivierung der Studierenden sowie auf der Gestaltung des mündlichen Assessments (Referate).

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

### 2.1 Entstehungsbedingungen und curriculare Verortung

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

Das Proseminar *Einführung in die Religionsgeschichte Europas* fügt sich in diese Rahmenbedingungen ein. Der Kurs ist Teil eines auf zwei Semester angelegten Grundstudiums<sup>2</sup>, welches die religionswissenschaftliche Rahmung und Fundierung des insgesamt vielfältigen und transdisziplinären Angebots gewährleisten soll. Die Zielgruppe sind BA-Studierende der Religionswissenschaft des zweiten und dritten Fachsemesters ohne weitere Vorkenntnisse. Die Veranstaltung ist grundsätzlich offen für Interessierte aus anderen Fakultäten.<sup>3</sup> Das Grundstudium besteht aus zwei religionsgeschichtlichen Einführungen (Religionsgeschichte I und II) sowie einer dazugehörigen Vorlesung, einer Einführung in die Methoden der Religionswissenschaft und in die Wissenschafts- bzw. Theoriegeschichte des Faches sowie aus ergänzenden theoriebezogenen Veranstaltungen. Der thematische Fokus der religionsgeschichtlichen Proseminare liegt auf der *Aussereuropäischen Religionsgeschichte* (Religionsgeschichte I) mit Schlaglichtern auf Asien, Afrika und Alt-Amerika sowie auf der *Religionsgeschichte Europas* (Religionsgeschichte II). Diese Zuordnung berücksichtigt die Schwerpunktsetzung der Basler Religionswissenschaft auf europäische Religionsgeschichte; sie soll vor allem aber eine Zweiteilung der Seminare analog des Weltreligionenparadigmas in Judentum, Christentum und Islam einerseits und Hinduismus und Buddhismus andererseits vermeiden, weil diese Einteilung religionsgeschichtliche Dynamiken auf scheinbar unveränderliche Glaubenssysteme reduziert und damit Gefahr läuft, ahistorisch zu werden.

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

### 2.2 Didaktische und konzeptionelle Herausforderungen

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3 Zur Konzeption der Veranstaltung: Prämissen, Lernziele und Aufbau

Dem Proseminar liegen drei konzeptionelle Entscheidungen zugrunde:

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

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

3. *Religionsgeschichte im Licht des Religionsbegriffs*: Religionsgeschichtsschreibung setzt einen Allgemeinbegriff von Religion<sup>4</sup> voraus. Eine grundlegende Prämisse des Seminars ist es, die Entwicklung dieses Allgemeinbegriffs in die historische Betrachtung einfließen zu lassen und die Religionsgeschichte Europas auch als die Geschichte der Ausdifferenzierung des theoretischen Konzepts Religion zu betrachten. Dies geschieht zum einen durch die stetige Reflexion der Historizität des Religionsbegriffs (Schlieter 2010; Schlögl 2015; Weltecke 2015) und des Wandels von Begriffsnetzen (Koselleck 1979), zum anderen durch den Einbezug von Themen, anhand derer sich die Transformation des Religionsbegriffs und die sich daraus ergebenden Neukonzeptualisierungen exemplarisch zeigen lassen, etwa Aufklärung und französische Revolution, europäische Nationalismen oder Faschismus. Eine auf diese Weise theoretisch informierte Religionsgeschichte soll der Trennung zwischen religionsgeschichtlichen und religionstheoretischen Inhalten entgegen wirken.

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

Nach erfolgreichem Abschluss des Seminars können die Studierenden ...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabelle 1 – Exemplarischer Seminarplan

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

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

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

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

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

#### 4 Methoden und Beispiele aus der Unterrichtspraxis

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

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

---

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

## 4.1 Reflexion und Gestaltung der Unterrichtseinstiegsphase

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

### 4.1.1 Die erste Seminarsitzung

Ausgehend von dem Grundsatz, dass das Vorwissen der Lernenden eine zentrale Ressource für den Lernprozess bildet<sup>7</sup>, hat sich für mich als Einstieg in das Einführungsseminar folgendes Vorgehen bewährt: Zu Beginn der ersten Seminarsitzung, noch bevor eine Vorstellung von Seminarverlauf und dessen Inhalten erfolgt, sollen die Studierenden selbst aktiv werden. Ich fordere sie dazu auf, in einem Brainstorming mit ihrer Sitznachbarin oder ihrem Sitznachbarn Stichworte zu folgender Frage zu notieren: Was gehört eurer Meinung nach in eine bzw. *nicht* in eine Religionsgeschichte Europas? Die Stichworte werden an der Tafel oder dem Flipchart zusammengetragen, die Notizen von mir eingesammelt und den Studierenden am Ende des Semesters mit der Bitte um erneute Beantwortung der Frage wieder ausgehändigt. Im Abgleich der Antworten können die Teilnehmenden ihren Lernfortschritt überprüfen. Auf die Stichworte wird im Verlauf des Seminars zudem immer wieder verwiesen. Für den Ablauf der ersten Unterrichtseinheit liefern die gegebenen Antworten, vor allem aber die aufgeworfenen Fragen – etwa: Wo verläuft eigentlich die vermeintliche Grenze von Religionsgeschichte? – den Einstieg zur weiteren Reflexion von Religionsbegriff und Geschichtsschreibung. Für die anderen Seminarsitzungen habe ich einen am Seminartyp orientierten Unterrichtseinstieg entwickelt.

### 4.1.2 Der aktivierend-informierende Unterrichtseinstieg

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

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

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

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

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

einer Bildbeschreibung ins Gedächtnis rufen:

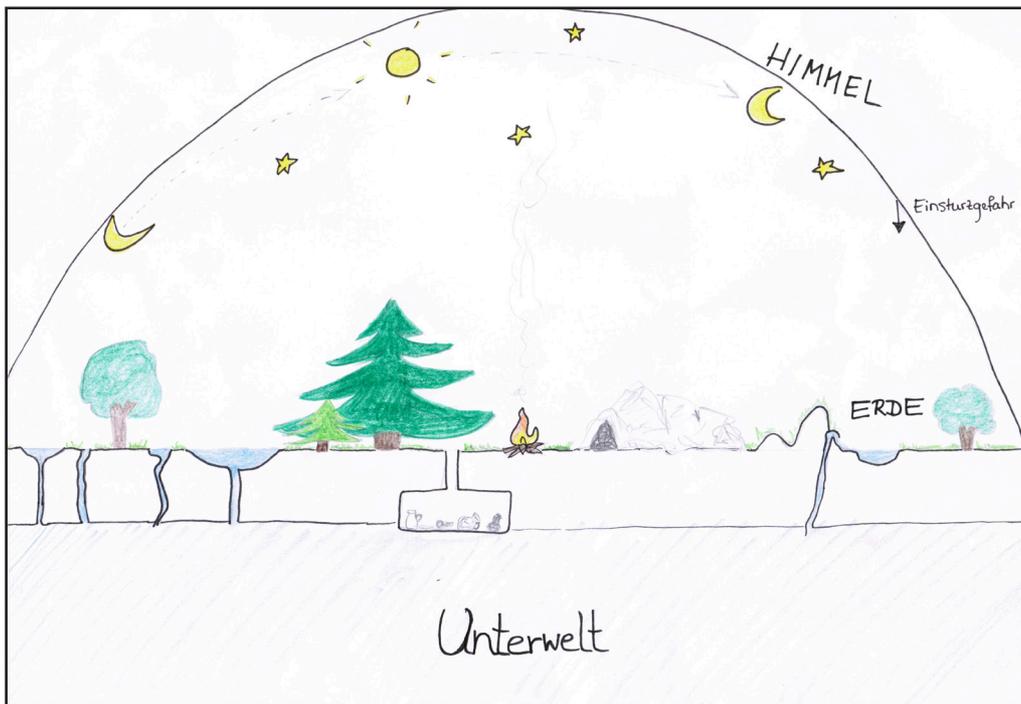


Abb. 1 – Rekonstruktionsversuch: „Weltbild“ der Kelten

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

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

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

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

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

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

(3) Wie definiert Immanuel Kant die Aufklärung?

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

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

#### 4.2 Die alltägliche studentische Arbeitspraxis als Gegenstand aktivierender Übungen

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

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

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

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

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

### 4.3 Beispiel für die Prüfungsform: Die mündliche Präsentation

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

Für mich als Lehrende ergibt sich daraus, dass sich meine Referatsbetreuung nicht nur auf die inhaltliche Ebene, sondern auch auf die Ebene der Präsentation bezieht. Um die Seminarteilnehmenden über die Anforderungen zu informieren, erhalten sie im Vorfeld den Kriterienkatalog, auf dessen Basis ich ihre Referate später bewerte. Dieser Katalog evaluiert gleichermassen die Vorbereitung der Lernumgebung (Raum vorbereitet, Darstellungsmittel einsetzbar etc.), Aspekte der didaktischen Präsentation (Thema, Verlauf und Ziele nennen und visualisieren, andere Teilnehmende aktivierend einbinden, Vortrag zusammenfassen etc.) und die persönliche Leistung (z. B. Verständlichkeit und Klarheit der Sprache, zweckmässiger Einsatz von Mimik, Gestik, Blickkontakt<sup>10</sup>). Der Bewertungsbogen schliesst mit einer Tabelle ab, in der Stärken und Potentiale der Vortragenden noch einmal im Überblick aufgeführt werden.

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

Tabelle 2 – Ausschnitt aus einem Bewertungsbogen für mündliche Präsentationen<sup>11</sup>

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

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

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

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

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

Tab. 3 – Beispiel für einen Peer-Bewertungsbogen, Rolle: Didaktikerin/Didaktiker<sup>12</sup>

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

## 5 Fazit

Das Ziel dieses Beitrags war es, einen didaktischen Zugang zum Thema *Religionsgeschichte Europas* im Format eines einführenden Proseminars vorzustellen. Im Vordergrund stand damit nicht die kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept einer E/europäischen<sup>13</sup> Religionsgeschichte oder der Entwurf einer idealen Einführungsveranstaltung in die Religionsgeschichte Europas, sondern die didaktische Praxis unter den Bedingungen, welche für viele religionswissenschaftliche Standorte (Minimalausstattung, institutionelle Verankerung des Faches oder zeitlich straffe Studienpläne) konstitutiv sind. Der hier unterbreitete Vorschlag war an der Frage orientiert, wie vor dem Hintergrund dieser bekannten und verbreiteten Sachzwänge lernendenzentrierte Einführungsveranstaltungen gestaltet werden können. Es konnte gezeigt werden, wie sich die Formulierung von Lernzielen auch und gerade bei Überblicksveran-

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

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

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

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



### Zur Autorin

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

Anja.Kirsch@unibas.ch

### Literatur

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

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

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

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

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

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

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

- Gladigow, B. (1995). Europäische Religionsgeschichte. In H.G. Kippenberg & B. Luchesi (Hg.), *Lokale Religionsgeschichte* (S. 21–42). Marburg: diagonal.
- Grell, J. & Grell, M. (<sup>12</sup>2010). *Unterrichtsrezepte*, Weinheim u. a.: Beltz.
- Johannsen, D. (2015). Quiz om opplysningstiden, KULH1001. Am 12.10.2017 bezogen von: <https://play.kahoot.it/#/k/17cdf8dd-5dfb-4477-b5bf-b26747be088c>.
- Kippenberg, H. & Rüpke, J. & von Stuckrad, K. (Hg.). (2009). *Europäische Religionsgeschichte: Ein mehrfacher Pluralismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koselleck, R. (1989). *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Koselleck, R. (<sup>5</sup>1979). Einleitung. In *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd.1, hrsg. von O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (S. xiii–xxvii), Stuttgart: Klett Cotta.
- Laack, I. (2014). Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums: Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 22, H2, 375–401.
- Lincoln, B. (1996). Theses on Method. *Method and Theory in the Study of Religion*, 8, H3, 225–227.
- Macke, G., Hanke, U. & Viehmann, P. (<sup>2</sup>2012). *Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten*, Weinheim u. a.: Beltz.
- Schlieter, J. (Hg.). (2010). *Was ist Religion? Texte von Cicero bis Luhmann*. Stuttgart: Reclam.
- Schlögl, R. (2015). Begriffe von Religion am Beginn der europäischen Moderne (1700–1850). In T. Kirsch, R. Schlögl & D. Weltecke (Hg.), *Religion als Prozess: Kulturwissenschaftliche Wege der Religionsforschung* (S. 35–52). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Weiß, S. & Radermacher, M. (2015). Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft: Von den Zielen zu den Methoden. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 23, H2, 371–397.
- Weltecke, D. (2015). Über Religion vor der ‚Religion‘: Konzeptionen vor der Entstehung des neuzeitlichen Begriffes. In T. Kirsch, R. Schlögl & D. Weltecke (Hg.), *Religion als Prozess: Kulturwissenschaftliche Wege der Religionsforschung* (S. 11–34). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Weltecke, D. (2010). *Jenseits des „Christlichen Abendlandes“: Grenzgänge in der Geschichte der Religionen des Mittelalters*. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz GmbH.
- Winteler, A. & Forster, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen: Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 55, H4, 102–109.