



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Lange, B. (2017). Klassiker der Religionswissenschaft modern konzipiert. Eine alternative zu einem Referat-basierten Seminar Aufbau. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 5, 54-70.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2017.053>

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Bernhard Lange, 2017

Klassiker der Religionswissenschaft modern konzipiert. Eine Alternative zu einem Referat-basierten Seminaraufbau

Bernhard Lange

Kompetenzorientierung, Backward Design, Constructive Alignment – Die didaktischen Modelle, die wir aus hochschuldidaktischen Schulungen kennen, klingen in der Theorie plausibel, die Anwendung auf ein oft gehaltenes Seminar verlangt jedoch grossen Zeitaufwand. Sollen zudem Erkenntnisse aus der Kognitionsforschung und Ergebnisse der Meta-Studie von Hattie eingebracht werden, ist der Wald vor lauter Bäumen bald nicht mehr zu sehen. Am Beispiel eines Einführungsseminars zu den Klassikern der Religionswissenschaft von Frazer bis Geertz wird ein textlastiges Seminar, das von den Referaten Studierender zu einzelnen Klassikern bestimmt wird, umgewandelt in eine facettenreiche Veranstaltung, in der ohne Referate dennoch die angestrebten Lernziele erreicht werden.

Résumé

L'orientation sur les compétences, le *backward design*, l'alignement constructif (*constructive alignment*) – Les modèles didactiques enseignés dans les hautes écoles peuvent paraître plausibles théoriquement, mais s'avèrent difficiles à appliquer car ils exigent beaucoup de temps. La situation devient inextricable si de plus on intègre les travaux de sciences cognitives et les résultats de la méta-étude de Hattie. En présentant l'exemple d'un séminaire introductif sur des auteurs classiques de sciences des religions (de Frazer à Geertz), l'article montrera comment un séminaire basé sur la lecture de textes et des exposés par les étudiant·e-s peut être transformé en un cours diversifié dont les objectifs d'apprentissage peuvent être atteints sans avoir à recourir aux exposés des étudiant·e-s.

Summary

Competence Orientation, Backward Design, Constructive Alignment – The didactical models that are taught in teacher training courses in higher education may sound plausible in theory, but their application in the classroom often proves very time consuming. Moreover, including insights from cognitive science and the results from Hattie's meta-study leads to loss of sight of the forest for the trees. Taking the example of an introductory course to the scientific study of religion, ranging from Frazer to Geertz, the article will show how a text heavy seminar based on student presentations can be transformed into a multifaceted course that reaches its learning goals without relying on student presentations.

1 Einleitung

In diesem Artikel wird der Aufbau eines Seminars entlang moderner hochschuldidaktischer Modelle entwickelt. Ziel des Artikels ist es, an einem Beispiel zu zeigen, wie diese Modelle umgesetzt werden können, und daran den Mehrwert gegenüber einem Referat-basierten Seminaraufbau zu demonstrieren. Das hier vorgestellte Beispiel ist nur eine Variante eines alternativen Seminaraufbaus, viele weitere Varianten sind denkbar. Es werden zwei Aspekte besonders beleuchtet: Die strukturelle Planung einer Lehrveranstaltung nach methodisch-didaktischen Gesichtspunkten und die Durchführung unter Betrachtung der Aktivitäten von Studierenden und Lehrperson. Dieser Artikel versteht sich als ein Werkstattbericht, als Bericht aus der Lehrpraxis, mit der Intention, innovative Ansätze in der religionswissenschaftlichen Lehre zu wagen.

Um die drei unterschiedlichen Ansätze zu verdeutlichen, die in diesem Artikel besprochen werden, wird der jeweilige Seminaraufbau mit den Attributen „Referat-basiert“, „Experten-basiert“ und „Peer-Teaching-basiert“ versehen. Das ursprüngliche Seminar, ein Einführungsseminar mit dem Titel „Klassiker der Religionswissenschaft“, war von den Referaten Studierender geprägt. Diesen Seminaraufbau habe ich zu einem Experten-basierten Seminaraufbau überarbeitet, einem ersten Versuch, von dem vertrauten Referat-basierten Seminaraufbau abzuweichen und neue Wege zu beschreiten. Anschliessend habe ich diesen Seminaraufbau zum hier vorgestellten Peer-Teaching-basierten Seminaraufbau weiterentwickelt.

Im Folgenden werden zuerst grundlegende Überlegungen zum Seminaufbau entlang moderner hochschuldidaktischer Modelle vorgestellt. Anschliessend werden die Stärken und Schwächen des Referat-basierten und des Experten-basierten Seminaufbaus kurz diskutiert, um die Kriterien zu herauszuarbeiten, entlang derer der Peer-Teaching-basierte Seminaufbau entworfen und auf seinen Mehrwert diskutiert wird.

2 Grundlegende didaktisch-methodische Überlegungen zum Seminaufbau

Nach modernen hochschuldidaktischen Gesichtspunkten werden nach der Festlegung des Themas folgende Schritte bei der Planung einer Lehrveranstaltung empfohlen: Zuerst werden die *Lernziele* bestimmt und anschliessend per *Constructive Alignment* und *Backward Design* der Seminaufbau geplant.

Ausgangspunkt für diese Ansätze war die Einführung des *European Credit Transfer System* (ECTS) im Jahre 1989 mit der Intention, die Anrechnungen von Studienleistungen aus dem Auslandsemester zu gewährleisten (European Union 2015, S. 6). Das ECTS war eine wichtige Basis für den Bologna Prozess, der 1999 beschlossen wurde und seitdem europaweit zu grundlegenden und teils stark kritisierten Reformen im Hochschulsystem geführt hat. Die Einführung des ECTS hatte „Transparenz und Lesbarkeit der Bildungsprozesse“ und eine „Modernisierung“ durch die Umstellung auf „Studierendenzentriertes Lernen“ zum Ziel (European Union 2015, p. 14).

Dies hat auch zur Einführung der Begriffe *Lernergebnisse* und *Kompetenzen* geführt. *Lernergebnisse* werden definiert als „Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“. Sie werden mittels *Kompetenzen* beschrieben, die die Anwendung von *Kenntnissen* („Theorie- und/oder Faktenwissen“) und *Fertigkeiten* („kognitive ... und praktische Fertigkeiten“) mit dem Ziel der „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ beinhalten (Empfehlungen 2008/C 111/01, Anhang 1, Begriffsbestimmungen f bis i).

Geläufiger als der Begriff *Lernergebnisse* ist der englische Begriff *Learning Outcomes*. Von *swissuniversities*, der Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen, werden *Learning Outcomes* als „can do statements“ definiert, als „Aussagen darüber, was eine Person nach Beendigung eines Lernprozesses erwartungsgemäss weiss, versteht und/oder in der Lage ist, zu tun“ (swissuniversities.ch, 2016). In diesem Artikel wird zusätzlich der Begriff *Lernziele* verwendet, um die vorab in der Planung der Lehrveranstaltung angestrebten Kompetenzen zu beschreiben.

Die Lernziele müssen meistens dann explizit genannt werden, wenn die geplante Lehrveranstaltung in das kommentierte Vorlesungsverzeichnis aufgenommen wird. Hier bietet sich eine Beschreibung der *Lernziele* mithilfe von Taxonomiestufen des Lernens an, z. B. gemäss Bloom & Engelhart (1976), Anderson & Krathwohl (2001) oder Marian & Ertel (2008). Die kognitiven Aktivitäten werden somit im Grad ihrer Komplexität geordnet, z. B.: Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Evaluieren und Erschaffen¹. Diese Verben verstehen sich je als Sammelbegriff für zahlreiche Aktivitäten, die repräsentativ für eine Stufe der Komplexität stehen. Die *Lernziele* werden nicht nur für den fachspezifischen Inhalt der Lehrveranstaltung formuliert, sondern auch für ggf. angestrebte überfachliche Kompetenzen wie Vortragskompetenz oder Schreibkompetenz.

Nachdem die Lernziele einer Lehrveranstaltung mittels Kompetenzen formuliert sind, kommt das *Constructive Alignment* zur Anwendung. Das bedeutet, dass die Überprüfung der erlernten Kompetenzen und die Aktivitäten der Studierenden während der gesamten Lehrveranstaltung in Bezug auf die Lernziele übereinstimmen müssen. Nur so kann gewährt werden, dass geprüft wird, was gelernt, und gelehrt, was geprüft werden soll. Laut dem australischen Psychologen John Biggs, auf den das *Constructive Alignment* zurückgeht, beinhaltet dieses Konzept: „deriving curriculum objectives in terms of performances that represent a suitably high cognitive level, [...] deciding teaching/learning activities judged to elicit those performances, and to assess and summatively report student performance“ (Biggs, 1996, S. 347).

Hierbei ist es hilfreich, eine Lehrveranstaltung chronologisch „rückwärts“ aufzubauen, also nach der Wahl des Themas zuerst die Lernziele zu formulieren und dafür eine Prüfungsform zu wählen, die diese Lernziele hinreichend zielsicher überprüft. Anschliessend werden die Aktivitäten der Studierenden so ausgewählt, dass damit die zu überprüfenden *Kompetenzen* geübt werden. Diese Herangehensweise wurde von Grant Wiggins und Jay Tighe als *Backward Design* bezeichnet (Wiggins & MacTighe, 2006, S. 24).

¹ Eine übersichtliche, grafisch aufbereitete Version findet sich z. B. auf der Homepage der *University of Iowa*: <http://www.celt.iastate.edu/teaching/effective-teaching-practices/revised-blooms-taxonomy> (4.09.2017).

Eine Lehrveranstaltung entlang Lernzielen, *Constructive Alignment* und *Backward Design* zu konzipieren ist selbstverständlich nur eine Variante, einen Seminaaraufbau zu erstellen. Eine kritische Reflexion und Erweiterung dieses Ansatzes findet sich z. B. bei Reinmann (2014), wo der Vorschlag eines *Deconstructive Disalignment* von Eugster (2012) aufgegriffen wird. Hier wird vorgeschlagen ausserhalb vom Prüfungszwang Lernräume zu schaffen, um interessengeleitet experimentieren zu können (Reinmann 2014, S. 120).

Der in diesem Artikel vorgestellte Seminaaraufbau folgt allerdings den oben vorgestellten Konzepten. Wie bei allen konzeptuellen Arbeiten ist die hier geschilderte Reihenfolge vom Thema bis zu den Studierendenaktivitäten als Hilfestellung in der Planung zu verstehen. Die tatsächliche Planungsarbeit wird zwischen den verschiedenen Schritten wechseln, um das angestrebte *Constructive Alignment* zu erreichen.

3 Referat-basierter Seminaaraufbau

„Referat-basiert“ verweist auf den verbreiteten Seminaaraufbau, der hier als „Prototyp“ knapp skizziert wird: In der ersten Sitzung werden die Themen verteilt, die weiteren Sitzungen sind je durch ein Studierenden-Referat mit anschliessender Gruppendiskussion strukturiert. In der letzten Sitzung findet eine Abschlussdiskussion statt. Als Leistungsnachweis gilt das Referat mit Handout oder eine Verschriftlichung davon. Zu diesem Prototyp gibt es in der Praxis selbstverständlich zahlreiche Varianten. So können Feedback-Runden oder verschiedene Gruppenarbeiten integriert werden oder der Hauptteil des Seminars als Blockveranstaltung zur Simulation einer Konferenz aufgebaut werden. Diese und weitere Varianten werden in der folgenden Darstellung nicht berücksichtigt.

Der Referat-basierte Seminaaraufbau des Prototyps hat einige Stärken: Durch die Referate üben Studierende ihre Vortragskompetenz und lernen, sich selbstständig in ein neues Thema einzuarbeiten, dieses aufzubereiten und einem (angehenden) wissenschaftlichen Publikum zu präsentieren. Das Zuhören bei Referaten trainiert wiederum die Fähigkeit, das Vorgetragene *ad hoc* an bestehendes Wissen anzuknüpfen, in einen Kontext einzuordnen und kritisch zu betrachten. Weiterhin muss diese Betrachtung in einen präzisen und konstruktiven Diskussionsbeitrag formuliert werden. In der Diskussion lernen alle Studierenden den Umgang mit Kritik und üben sich in ihrer Diskussionskompetenz. Zudem gleicht das Format einem Vortrag an einer wissenschaftlichen Tagung, einem wesentlichen Element der beruflichen Praxis einer akademischen Karriere. Es wirkt damit sozialisierend für den akademischen Kontext, was ausdrückliches Ziel vieler Studiengänge ist.

Es lassen sich aber auch Schwächen dieses Seminaaraufbaus feststellen. Hier werden fünf mögliche Probleme angesprochen, die mit einem alternativen Seminaaraufbau behoben werden sollen.

3.1 Studierendenaktivitäten

Über das gesamte Semester betrachtet besteht der Grossteil der Aktivitäten der Studierenden darin, zuzuhören. Solange das Diskussionsformat so gewählt ist, dass alle Anwesenden gemeinsam diskutieren, kommt nur eine Person gleichzeitig zu Wort. Es ist dabei schwierig festzustellen, wie aktiv die Studierenden sind, wenn sie von aussen betrachtet nur still sitzen. Sie könnten in Gedanken mitdiskutieren oder gedanklich abwesend sein. Eine aktive Beschäftigung mit dem Thema, ob von aussen sichtbar oder nicht, ist jedoch jederzeit einer passiven Anwesenheit vorzuziehen, denn: „learning [...] requires the students to be mentally active“ (Schneider & Stern, 2010, S. 71). Es gilt also, die Aktivitäten der Studierenden so zu steuern, dass möglichst viele möglichst oft aktiv sind.

3.2 Leistungsüberprüfung

Ohne zusätzliche Aktionen im Seminar ist es allerdings nicht möglich festzustellen, ob die Studierenden die definierten Lernziele erreicht haben. Ein Referat kann zwar als Leistungsnachweis dienen. Hierbei wird aber immer nur das im Referat behandelte Thema überprüft, ob es entsprechend der definierten Lernziele ausreichend erarbeitet wurde. Alle anderen Themen bleiben unüberprüft. Dafür ist eine andere Leistungsüberprüfung notwendig, mit der festgestellt werden kann, ob alle Studierenden alle Lernziele erreicht haben.

3.3 Linearer Seminaaraufbau

Der Seminaaraufbau begünstigt eine serielle Aneinanderreihung der Themen des Seminars. Im schlimmsten Fall führt dies aus Sicht der Studierenden zu voneinander unabhängig besprochenen Einzelthemen. Komplexe Verzahnungen der Einzelthemen wie wissenschaftshistorische Einordnungen und gegenseitige kritische Bezugnahmen müssen explizit und ausserhalb des Seminaaraufbaus geleistet werden. Während dies zwar durchaus möglich und

üblich ist, zeigen Erkenntnisse aus der Kognitionsforschung: „structured information in the learners' social and physical environment will help them to structure information in their minds“ (Schneider & Stern, 2010, S. 75). Ein erster und einfacher Schritt bietet sich hier schon auf dem Handout zum Semesterablauf an, wo zusammengehörende Themen als Themenblöcke visualisiert werden können.

3.4 Überfachliche Kompetenzen

Wenn ein Lernziel darin bestehen soll, dass die Studierenden ihre Vortragskompetenz verbessern, wie in der obigen Kurzdiskussion des Prototyps überlegt, so ist es förderlich, dies explizit zu üben. Dazu gehört die Nennung dieses Lernziels am Anfang des Semesters (Schneider & Stern, 2010, S. 77), das konkrete Üben und konstruktives Feedback (Ericson & Pool, 2016). Es beansprucht allerdings viel der gemeinsamen Seminarzeit, diese Kompetenzen zu üben. Sollen Vorträge gut aufgebaut und ebenso gut präsentiert werden, und soll auch die zugehörige Power-Point-Präsentation wenigstens minimalen Kriterien genügen, so müssen diese Kompetenzen einzeln besprochen, geübt und mit konstruktivem Feedback diskutiert werden. Insoweit die *Learning Outcomes* von der Vortragsqualität abhängen, hängt der Erfolg des Seminars ansonsten von der zufällig erworbenen und meist stark heterogenen Vortragskompetenz der Studierenden ab.

3.5 Ungleiche Prüfungsleistungen

Der lineare Aufbau ergibt eine stark heterogene Verteilung der Vorbereitungszeit auf das eigene Referat. Studierende, deren Referat am Anfang des Semesters ansteht, haben nur sehr wenig Zeit zur Vorbereitung. Dagegen kollidieren Referate am Semesterende mit den intensiven Prüfungsvorbereitungen auf Klausuren in anderen Lehrveranstaltungen. Gilt das Referat als einziger oder hauptsächlicher Leistungsnachweis für das Bestehen des Seminars und den Erhalt der ECTS-Punkte, so sind die Anforderungen nicht für alle Studierenden gleich hoch. Von Vorteil erscheint hier ein Seminaraufbau, der die Leistungen gleich verteilt und die Studiensituation der Studierenden berücksichtigt.

Nicht für alle Referat-basierten Seminare gelten die hier aufgeführten Kritikpunkte. Es sind auch innerhalb der Referate-Struktur Varianten denkbar, die einige oder alle der genannten Probleme auf kreative Weise lösen. Im Folgenden geht es aber um die Entwicklung eines völlig neuen Seminaraufbaus.

4 Experten-basierter Seminaraufbau

Ausgehend von der Intention, die genannten Probleme Referat-basierter Seminare anzugehen, habe ich den Experten-basierten Seminaraufbau entwickelt. Die Studierenden haben sich zu je zwei Sitzungen mit zusätzlichem Material vorbereitet und während der Sitzung als „Expertinnen und Experten“ die Diskussion über den Text geleitet. Statt Referate zu einem Thema zu halten, war jede Sitzung als Gruppendiskussion aufgebaut, wobei variierende Gruppenarbeitsmethoden zum Einsatz kamen. Die Expertinnen und Experten mussten zu ihrem Thema ausserdem je einige Multiple Choice-Fragen formulieren, die für einen freiwilligen Abschlusstest gesammelt wurden. Zusätzlich mussten alle Studierenden am Anfang und gegen Ende des Semesters ihre subjektive Definition von „Religion“ festhalten und als Leistungsnachweis zum Ende des Semesters in einem kurzen Essay über den Wandel ihrer Religionsdefinition reflektieren.

Der veränderte Seminaraufbau hat bereits einige der oben angesprochenen Probleme verbessert, liess aber weiterhin Raum zur Optimierung. Die Studierenden waren dadurch aktiver, dass sie in zwei Sitzungen als Experten und Expertinnen diskussionsführend auftreten mussten, dass sie am Anfang und am Ende des Semesters über ihre Definition von Religion reflektiert haben, dass sie in den verschiedenen Gruppenarbeitsformaten mehr gefordert wurden und dass sie auch nach Seminarabschluss die Möglichkeit zur freiwilligen Prüfung hatten, da dieser Test online und ohne zeitliche Begrenzung zur Verfügung stand. Dieser Test und die schriftliche Reflexion waren zur Überprüfung der erworbenen Kompetenzen konzipiert.

Die visuelle Gliederung des Semesterplans in themenspezifische Einheiten machte eine inhaltliche Struktur deutlich und es entstanden durch Querverweise, Sitzungs-übergreifende Diskussionen, die schriftliche Reflexion und die Prüfung Vernetzungen zwischen den einzelnen Themen. Allerdings war der Seminaraufbau weiterhin linear. Die mit der Linearität verbundene Ungleichheit der Vorbereitungszeit wurde zwar durch die Wahl von zwei Sitzungen, in denen je zwei bis drei Studierende als Experten auftraten, deutlich vermindert. Diese Aufteilung schien jedoch den Effekt zu haben, dass die Texte zwar intensiver als beim Zuhören, aber weniger intensiv als durch ein eigenes Referat durchgearbeitet wurden.

Der Verzicht auf Referate hatte den zeitsparenden Vorteil, dass Vortragskompetenz als überfachliche Kompetenz nicht gesondert eingeübt werden musste und sich die Diskussionskompetenz für die Expertenrolle nicht von der generellen Diskussionsaktivität anderer Studierender unterschied. Die Absicht, dieses Kompetenztraining zugunsten der Inhalte weglassen zu können, hat allerdings ebenfalls nicht zur vollen Zufriedenheit funktioniert. Es hat sich nämlich gezeigt, dass die Formulierung der Fragen und Antworten für den Abschlusstest qualitativ stark heterogen und daher teilweise durch die Lehrperson selbst noch deutlich nachgearbeitet werden mussten. Daher müsste in einer weiteren Durchführung die Erstellung von Fragen besprochen und geübt werden. Die Möglichkeit des freiwilligen Wissenstests wurde zudem leider nur von wenigen Studierenden genutzt.

Sehr gute Ergebnisse hat dagegen die über das Semester verteilte Reflexion über den eigenen Begriff von Religion gebracht, wie in den von den Studierenden geschriebenen Essays zu erkennen war. Die Definitionen haben das Vorwissen der Studierenden aktiviert und die schriftliche Reflexion ihr Bewusstsein auf ihren Erkenntnisfortschritt gerichtet.

Das Fazit aus dem Test dieses Seminaufbaus lautet knapp zusammengefasst, dass die Expertenstruktur zwar grundsätzlich funktioniert, aber seitens der Lehrperson mittels Vorgaben deutlicher angeleitet werden muss. Damit der von Studierenden entworfene Multiple Choice-Test funktioniert, muss er stärker in den Fokus gerückt werden, unter anderem durch methodische Erläuterungen zur Frage- und Antwortkonzeption und durch eine obligatorische und bestehensrelevante Prüfung am Ende des Semesters. Die Erfahrungen und Rückmeldungen aus diesem ersten Versuch der Überarbeitung des Referat-basierten Seminartyps haben zu der grundlegend überarbeiteten Version geführt, die im Folgenden vorgestellt wird.

5 Peer-Teaching-basierter Seminaufbau

Zentrales Element des grundlegend überarbeiteten Aufbaus sind die zeitliche Struktur der Themenerarbeitung und der Fokus auf dem *Peer-Teaching*, dem gegenseitigen Unterrichten der Studierenden untereinander. Die Reflexion über den eigenen Religionsbegriff wird beibehalten und die von den Studierenden zu erstellende Prüfung überarbeitet. Zudem müssen die Studierenden anstelle eines live gehaltenen Referats ein Video aus den Folien einer PowerPoint-Präsentation mit gesprochenem Text erstellen.

5.1 Strukturelle Planung der Lehrveranstaltung

Im Fokus der Überarbeitung des Seminaufbaus stehen vier grundsätzliche Überlegungen:

1. Idealerweise sollen alle Studierenden alle Themen gemäss den Lernzielen erarbeiten. Es soll vermieden werden, dass Studierende zwar über das Thema Bescheid wissen, über das sie referiert haben, die anderen Themen aber vergleichsweise wenig durchdrungen haben.
2. Idealerweise sollen alle Studierenden möglichst immer aktiv sein. An die Stelle der Phasen des Zuhörens, sei es bei Referaten oder bei Redebeiträgen während der Diskussionen unter allen Anwesenden, sollen Kleingruppenarbeiten treten, in denen es den Studierenden möglich ist, sich jederzeit aktiv einzubringen.
3. Alle Studierenden sollen denselben zeitlichen Rahmen für die Erarbeitung der Themen haben. Sowohl die sehr kurze Vorbereitungszeit am Seminaranfang als auch die möglicherweise mit anderen Prüfungen kollidierenden Termine am Semesterende sollen vermieden werden. Die Leistungen der Studierenden sollen daher über das Semester verteilt werden.
4. Die Lehrperson soll möglichst wenig Redeanteil haben. Die Aktivitäten im Seminarraum sollen hauptsächlich von den Studierenden ausgehen und von der Lehrperson nur unterstützt werden. Dieses Prinzip wird gerne beschrieben als: „From the sage on the stage to the guide on the side“ (King, 1993, S. 30).

Diese vier Überlegungen erfordern eine deutliche Umstrukturierung des Seminars. Der gesamte in der Lehrveranstaltung zu behandelnde Inhalt wird zunächst in vier Themenblöcke eingeteilt. Der hier vorgestellte Seminaufbau lässt sich anschliessend in zwei Hälften teilen. In der ersten Hälfte erarbeiten sich die Studierenden in Kleingruppen je einen der vier Themenblöcke. Die zweite Hälfte des Seminars ist dem gegenseitigen Erklären der erarbeiteten Themen gewidmet. Gerahmt wird das Seminar durch die Auftaktveranstaltung, in der der Aufbau der Lehrveranstaltung erklärt und die Themen verteilt werden, und durch die Prüfungsphase am Ende des Semesters mit einer Wiederholungssitzung und dem Multiple Choice-Test.

Damit die folgenden Ausführungen zum Seminaaraufbau besser verständlich sind, wird hier die beschriebene Grundstruktur abgebildet. Es wird eine wöchentliche, je 90-minütige Sitzung mit insgesamt 14 Sitzungen im Semester angenommen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Auftakt	Erarbeitung des gewählten Themenblocks in Kleingruppen					Gegenseitiges Erklären der Themenblöcke in Kleingruppen						Wiederholung	Prüfung

Abbildung 1 – Grundstruktur des Peer-Teaching-basierten Seminaaraufbaus

5.1.1 Themenwahl

Der vorgestellte Seminaaraufbau ist für alle Themen möglich, die sich in vier inhaltlich sinnvoll voneinander abgrenzbare Themenblöcke aufteilen lassen. Erarbeitet wurde der Aufbau an einem Einführungsseminar in die Religionswissenschaft anhand der Klassiker von Frazer bis Geertz, aufgeteilt in die Themenblöcke Religionsethnologie, Religionssoziologie, Religionsphänomenologie und einem Block zu Meta-Themen wie Berufsmöglichkeiten, Stellung der Religionswissenschaft in der Gesellschaft und die Abgrenzung zur Theologie. Viele andere Themen sind möglich.

Wichtig bei der Themenwahl ist, dass die Informationen zu den einzelnen Themenblöcken mit vergleichbarem Aufwand erarbeitet werden können. Eine komplexe Wissensstruktur lässt sich hierbei besser erreichen, wenn die Themenblöcke selbst nicht linear zueinander stehen wie in einer Abhandlung historischer Epochen eines Themas. Statt einer solchen Anhäufung von nebeneinander stehendem Wissen sprechend sich Schneider und Stern für Wissensstrukturen aus. Strukturen verleihen Sinnzusammenhänge und Hierarchien, was es bedeutend leichter macht, sich einzelne Wissenseinheiten zu merken: „Optimal learning builds complex knowledge structures through the hierarchical organization of more basic pieces of knowledge“ (Schneider & Stern, 2010). Demnach ist z. B. eine Mischung aus historischen Beispielen und interpretierenden Theorien zu bevorzugen, um über die gegenseitige Anwendbarkeit der Themenblöcke aufeinander ein vertieftes Verständnis der Thematik zu erreichen.

So können mit diesem Seminaaraufbau auch moderne Religionstheorien behandelt werden, zum Beispiel entlang der Beiträge in dem Sammelband „Contemporary Theories of Religion“ (Stausberg, 2009), oder Ritualtheorien, z. B. mit den Themenblöcken Ritualdefinition, Klassiker der Ritualtheorie und ethnographischen Beispielen von Ritualen, die einerseits dem religiösen und andererseits dem säkularen Bereich zugeschrieben werden. Möglich sind ausserdem Themen wie Gründungsmythen, *Civil Religion* oder die Geschichte einer religiösen Tradition.

Obwohl der Peer-Teaching-basierte Seminaaraufbau anhand eines Einführungsseminars zu Klassikern der Religionswissenschaft entworfen wurde, geht es hier nicht um den Inhalt, sondern um den Aufbau der Lehrveranstaltung. In den weiteren Ausführungen sind daher die Stellen, an denen von den Klassikern die Rede ist, als beispielhafte Illustrationen zu verstehen, die mit jedem strukturell passenden Thema ebenso gefüllt werden könnten. Aus diesem Grund wird hier nicht diskutiert, *welche* Religionstheorien in einem solchen Einführungsseminar bevorzugt behandelt werden müssten, sondern *wie* sich ein Thema dieser Art in neuer Weise als Lehrveranstaltung behandeln lässt.

5.1.2 Lernziele

Für das Klassiker-Seminar werden folgende bestehensrelevante Lernziele formuliert: Die Studierenden sollen die behandelten Religionstheorien verstehen, erklären und in ihren historischen Kontext einordnen können. Nicht bestehensrelevant, aber als Übung zur weiteren Vertiefung gedacht, sollen die Studierenden in der Lage sein, die Religionstheorien sowohl wissenschaftshistorisch als auch gegenüber ihrem eigenen, subjektiven Religionsverständnis kritisch zu diskutieren.

5.1.3 Leistungsnachweise und Studierendenaktivitäten

Als Leistungsüberprüfung werden drei verschiedene Instrumente eingesetzt, die teilweise unterschiedliche Lernziele abfragen und entsprechend unterschiedliche Studierendenaktivitäten voraussetzen. Ziel ist dabei, die zu erbringenden Prüfungsleistungen einerseits über das Semester zu entzerren und andererseits ausreichend Gelegenheit zu bieten, die abzufragenden Kompetenzen über das Semester hinweg zu üben.

5.1.3.1 Multiple Choice-Test

Der Leistungsnachweis durch einen Multiple Choice-Test in der letzten Sitzung wird aus dem Experten-basierten Seminar übernommen, aber entsprechend der Überlegungen dazu überarbeitet. Die Eignung des Tests zur Überprüfung der Lernziele bleibt bestehen, denn durch entsprechend formulierte Fragen und Antworten lässt sich gut überprüfen, ob die behandelten Themen verstanden wurden und in ihren historischen Kontext eingeordnet und erklärt werden können. Dieser Test wird nun als *summative* Test durchgeführt, also als einmaliger Test am Ende der Lehrveranstaltung, der bestehensrelevant und obligatorisch ist. Zusätzlich sollen *formative* Tests die Lehrveranstaltung begleiten. Formative Tests können als Trainings im Hinblick auf einen summativen Abschlusstest genutzt und je nach Konzeption der Tests bzw. der Lehrveranstaltung mehrfach versucht werden. Sie sind nicht notenrelevant. Die Bezeichnungen *summativ* und *formativ* wurden von Michael Scriven geprägt (Scriven 1967). Die formativen Tests während und der summative Test am Ende des Semesters sind im hier vorgestellten Seminaraufbau weitgehend identisch. Für das Bestehen des summativen Tests müssen die Studierenden eine Mindestanzahl an Punkten erreichen.

Die Fragen des Tests werden von den Studierenden auch hier wieder selbst entwickelt. Dies fördert eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema. Am Ende des Erarbeitungsteils in der sechsten Sitzung müssen alle Gruppen alle Fragen zu ihren Themen formuliert haben. Eine Frage besteht aus drei Teilen: Aus der Frage, aus vier Antwortmöglichkeiten, von denen eine richtig und drei ungenau oder falsch sind, und aus je einem kurzen erläuternden Text zu jeder Antwort, der angezeigt wird, wenn eine Antwort gewählt wurde.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Auftakt	Erarbeitung des gewählten Themenblocks in Kleingruppen						Gegenseitiges Erklären der Themenblöcke in Kleingruppen						Wiederholung	Prüfung
	Erstellung der Prüfungsfragen						Formative Prüfung							Summative Prüfung

Abbildung 2 – Grundstruktur mit Multiple Choice-Test

Die komplett formulierten Fragen werden entweder von der Lehrperson in einer Datei gesammelt oder von den Studierenden direkt in ein dafür geeignetes Programm eingegeben.² So entsteht mit der sechsten Sitzung die fertige Prüfung. Abgesehen von möglichen Änderungen, die sich aus den zahlreichen Diskussionen im zweiten Teil des Semesters ergeben können, bleibt dies auch die Prüfung, die die Studierenden in der letzten Sitzung bestehen müssen.

Ab dem Ende der sechsten Sitzung können die Studierenden die Prüfung freiwillig versuchen. Diese formativen Versuche werden nicht gewertet. In der letzten Sitzung wird die Prüfung als summative Prüfung im Seminarraum während der Lehrveranstaltung absolviert und gilt dann als bestehensrelevant.

5.1.3.2 Schriftliche Reflexion zum Religionsbegriff

Ein weiterer Leistungsnachweis wurde aufgrund positiver Ergebnisse aus dem Experten-basierten Seminar übernommen und besteht in einer kurzen schriftlichen Reflexion, die die Studierenden zum Auftakt der letzten Sitzung abgeben müssen. Die Abgabe der Reflexion ist obligatorisch, muss aber nur die Aufgabenstellung erfüllen und wird inhaltlich nicht bewertet. Damit wird das Lernziel geübt, den Religionsbegriff gegenüber dem eigenen, subjektiven Religionsverständnis kritisch zu diskutieren. Dieser Leistungsnachweis integriert Einsichten aus der Forschung zur Metakognition und ist in seiner Form inspiriert durch Jonathan Z. Smith.

Metakognition wird von Kuhn und Pearsall als Verstehen der gestellten Aufgaben und der zur Lösung geeigneten Denkstrategien definiert (1998). Dadurch ermöglicht Metakognition die Bewusstwerdung des eigenen Lernfortschritts, was signifikant positive Auswirkung auf den Lernerfolg hat (Hartman, 2001). „Eine idealtypische Lehrper-

² Dies lässt sich z. B. durch ein Learning Management System (LMS) wie z. B. Moodle, OLAT oder Ilias realisieren, je nachdem, welches LMS an der eigenen Universität verwendet wird.

son“, so argumentiert der Erziehungswissenschaftler Frank Lipowsky, „misst der Reflexion über Unterricht und Metakognition hohe Bedeutung bei, reflektiert mit den Lernenden über das Lernen und den Lernprozess“ (zitiert nach Stahl, 2011, S. 12). Nur durch metakognitive Strategien erkennen Lernende Ungereimtheiten („inconsistencies“) in ihrem Lernfortschritt (Schneider & Stern, 2010, S. 74). Deswegen sollen sich die Lernenden über ihren aktuellen Kenntnisstand und den Lernfortschritt im Verlauf der Lehrveranstaltung bewusst werden. Sie können somit ergründen, was sie vor der Lerneinheit wussten, wie diese Ansichten zustande kamen, was sie lernen wollen und was sie danach können. In der hier vorgestellten Übung handelt es sich um eine reduzierte Variante metakognitiver Übung, da die Erkenntnis über die eigenen metakognitiven Strategien nicht im Vordergrund steht, sondern aus der Aufgabe hervorgeht.

Da es sich um eine Einführung in die Religionswissenschaft handelt, bietet sich hierfür eine Übung an, zu der ich von J. Z. Smith inspiriert wurde (Smith & Lehrich, 2013, S. 17): Als erste Aktivität in der ersten Sitzung am Anfang des Semesters schreiben die Studierenden ihre subjektive Definition von „Religion“ auf. Sie erhalten dafür nur fünf Minuten Zeit, da es eine spontane und möglichst subjektive Definition sein soll. Das Blatt wird mit Namen versehen und eingesammelt unter dem Versprechen, dass die Texte nicht gelesen werden. Aus didaktischer Sicht hat die versprochene Anonymität den Vorteil, die Selbstzensur zu schwächen. Weiterhin wird das Vorwissen der Studierenden aktiviert, was es ihnen leichter macht, Verknüpfungen zu neuen Inhalten zu erstellen. Nachdem sich die Studierenden das erste Thema intensiv erarbeitet haben, findet in der sechsten Sitzung die zweite Runde dieser Übung statt. In der Wiederholungssitzung, nachdem die Studierenden alle Inhalte der Lehrveranstaltung intensiv behandelt haben, folgt die dritte Runde. Im Anschluss findet eine Gruppendiskussion darüber statt.

Von der Wiederholungssitzung auf die letzte Sitzung müssen die Studierenden nun die Veränderung ihres subjektiven Religionsbegriffes und ihren darin erkennbaren Lernprozess schriftlich reflektieren. Die Studierenden müssen zudem darüber reflektieren, was zu den Veränderungen ihrer subjektiven Religionsdefinitionen geführt hat. So sollen metakognitive Strategien offengelegt werden. Für die Reflexion werden ihnen ihre bisherigen schriftlichen Definitionen aus der ersten und aus der sechsten Sitzung, die von der Lehrperson eingesammelt wurden, zurückgegeben. Die zweite Hälfte der Prüfungssitzung ist einer abschliessenden Diskussion der Studierenden über den Wandel ihres Religionsbegriffes gewidmet.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Auftakt	Erarbeitung des gewählten Themenblocks in Kleingruppen					Gegenseitiges Erklären der Themenblöcke in Kleingruppen						Wiederholung	Prüfung
Erste Definition					Zweite Definition						Dritte Definition	Reflexion	

Abbildung 3 – Grundstruktur mit Reflexion des Religionsbegriffes

Ideal, aber aufwändig wäre es, wenn die Lehrperson nach Abschluss der Lehrveranstaltung eine kurze schriftliche Rückmeldung auf die Reflexionen gäbe. Durch den zeitlichen Abstand zum Abschluss der Lehrveranstaltung wird dadurch dieses Thema noch einmal kurz aktiviert. Ausserdem konnte gezeigt werden, dass konstruktives Feedback zu den lernförderlichsten didaktischen Methoden gehört (Hattie & Timperley, 2007, S. 81).

5.1.3.3 Erstellung von Lehrmaterialien

Der dritte Leistungsnachweis ist die Erstellung der Lehrmaterialien während der ersten Hälfte des Seminars bis zur sechsten Sitzung. Anhand dieser Lehrmaterialien sollen sich die anderen Kleingruppen in den jeweils neuen Themenblock einarbeiten können. In der Auftaktsitzung wird besprochen, welche Materialien dies umfasst. Empfohlen

wird ein Video einer PowerPoint-Präsentation mit Audiospur³ und ein Handout im pdf-Format⁴ als Zusammenfassung. Diese Variante kommt in Aufwand und Effekt einem live gehaltenen Referat sehr nahe, mit kleinen Unterschieden. So fehlt zwar der live vor Publikum gehaltene Vortrag und die direkte Rückmeldung mit Diskussionsmöglichkeit, was aber durch die gemeinsame Erstellung und Diskussion der Präsentationsinhalte in den Kleingruppen bereits einigermaßen abgedeckt werden kann. Der grosse Vorteil einer Videopräsentation ist die ständige und wiederholte Abrufbarkeit. Dazu muss die Präsentation natürlich auf ein für alle stets erreichbares Portal hochgeladen werden. Das Uni-eigene Learning Management System bietet sich dafür an.



Abbildung 4 – Grundstruktur mit Erstellung der Lehrmaterialien

Im Klassiker-Seminar ist die Vorgabe, dass die Videoproduktion die Abhandlung der drei vorgegebenen Theoretiker mit der aufeinander bezogenen Weiterentwicklung ihrer Religionstheorien und der Einordnung in den (wissenschafts-) historischen Kontext beinhalten muss. Das Handout soll vor allem die gegenseitigen Bezüge illustrieren. Im Themenblock zu den Meta-Themen wie der gesellschaftlichen Relevanz von Religionswissenschaft sollen die Studierenden die drei Themen kontrovers diskutieren und verschiedene Positionen aufzeigen.

Die Lehrmaterialien müssen so konzipiert sein, dass sich die anderen Studierenden damit in das Thema einarbeiten und die Prüfungsfragen beantworten können. Das Lesen einzelner Texte, aus denen die Lehrmaterialien erstellt wurden, bleibt jedoch eine notwendige Ergänzung.

5.2 Aufgaben der Lehrperson

Die Lehrperson hat vor allem zwei Aufgaben: Sie muss die Lehrveranstaltung organisieren und „guide on the side“ sein. Zur Organisation gehört die Einhaltung des Ablaufs mit seiner auch für Studierende ungewohnten Struktur und die transparente Kommunikation bezüglich Lernzielen, Aufgaben der Studierenden und Leistungsnachweisen. Die „guide“-Funktion gilt sowohl für inhaltliche Fragen als auch für technische Anwendungen. Die Lehrperson muss stets Hilfestellung geben und Diskussionen lenken, wo die inhaltliche Erschliessung stockt oder vom Thema abweicht. Sie ist bei den Gruppenarbeiten stets präsent und ansprechbar. Während der Produktion der Lehrmaterialien bis zur sechsten Sitzung sind zudem inhaltliche Rückmeldungen besonders wertvoll.

Ausserdem muss die Lehrperson die mitunter auch technischen Erläuterungen liefern, die für die Erstellung der Präsentation und der Prüfungsfragen notwendig sind. Dazu gehören eine Anleitung zum Verfassen von Multiple Choice-Fragen, Tutorials zu PowerPoint und zum Programm für die Aufnahme der Bildschirm-Präsentation, weiterhin die Nutzung des Learning Management Systems, in das die Studierenden die Fragen eingeben sollen. In den meisten Fällen existieren solche Anleitungen und Tutorials bereits, die vor allem über die Seite der zu verwendenden Programme selbst und auf YouTube auffindbar sind. Bei der heutigen Studierendengeneration lässt sich eine hohe Medienbedienkompetenz voraussetzen, die das routinierte Einarbeiten in diverse Programme beinhaltet (Handke, 2014, S. 82ff). Die Verweise auf die Tutorials sollte die Lehrperson bereits in der ersten Sitzung als Handout verteilen bzw. im zugehörigen Ordner im Learning Management System bereit gestellt haben, zusammen mit allen anderen notwendigen Informationen über die Lehrveranstaltung.

³ Das Video kann mit einfachen Programmen als *Screencast* (= Aufnahmen des Bildschirms) erstellt werden. Je nach Programm kann die Audiospur zeitgleich dazu gesprochen werden. Mit *Camtasia* z. B. lässt sich dies ohne aufwändige Einarbeitung erstellen und die Probeversion ist 30 Tage lang gratis.

⁴ Wer eine stärker digital orientierte Lehrveranstaltung möchte, kann die Studierenden dazu anhalten, das Handout digital zu verfassen. Dazu eignen sich Browser-basierte Programme wie zum Beispiel *Google Docs* oder *Titanpad*. Eine ergiebiger Variante sind digitale Sammlungen. Mit *Wakelet* lassen sich digitale Informationen, vor allem Videos und Webseiten, sammeln und organisieren. Mit *Zunal* lassen sich so genannte *Web Quests* erstellen. *Testeach* ermöglicht, eine Sammlung von Lehrmaterialien und Aufgaben so anzuordnen, dass damit eine komplette autodidaktische Lerneinheit erstellt werden kann. Es gibt zahlreiche weitere Anwendungen, die zur Lernunterstützung genutzt werden können, hier sollen die wenigen Beispiele als Anregung genügen.

5.3 Detaillierter Semesterplan

Im Folgenden werden die einzelnen Einheiten der Lehrveranstaltung besprochen. Diese Einheiten sind die Auftaktsitzung, die Erarbeitung des gewählten Themenblocks, das Peer-Teaching, die Wiederholungssitzung und die Prüfungssitzung. Abbildung 5 zeigt eine Übersicht über die gesamte Lehrveranstaltung mit Fokus auf die Aktivitäten der Lehrperson und der Studierenden.

5.3.1 Auftaktsitzung

Die Auftaktsitzung ist wesentlich für den Erfolg der Lehrveranstaltung: Die Studierenden müssen hier über Aufbau und Inhalt orientiert werden, über die Lernziele und die für das Bestehen notwendigen Leistungen. Zentral muss dabei die Abschlussprüfung besprochen werden, die formativen, semesterbegleitenden Prüfungen und die Erstellung der Prüfungsfragen durch die Studierenden. Diese wichtigen Informationen sollten schriftlich festgehalten und für die Studierenden idealerweise sowohl per Ausdruck als auch digital zugänglich gemacht werden. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Einteilung der Studierenden in vier Gruppen, die von der zweiten bis zur zwölften Sitzung unveränderlich bestehen bleiben. Als Hilfestellung für die Wahl des Themas stellt die Lehrperson die Themen kurz vor.

		Lehrperson	Studierende	
1	Auftakt	Erläutert den Seminaraufbau mit Lernzielen und Leistungsnachweisen. Stellt die Themenblöcke kurz vor. Verweist auf Literatur und Tutorials.	Erste Religionsdefinition. Wahl des Themas. Gruppenbildung.	
2	Erarbeitung des gewählten Themenblocks in Kleingruppen	Unterstützt beim Erarbeiten des gewählten Themenblocks. Unterstützt bei technischen Fragen. Unterstützt bei der fristgerechten und inhaltlich korrekten Erstellung der Lehrmaterialien.	Lesen die zum Thema gehörigen Texte. Diskutieren die Inhalte. Entwerfen Prüfungsfragen. Entwerfen eine Videopräsentation. Entwerfen ein Handout.	
3				
4				
5				
6				
7	Gegenseitiges Erklären der Themenblöcke in Kleingruppen	Unterstützt in Diskussionen und bei Verständnisfragen.	Peer-Teaching 1	Gegenseitiges Unterrichten mithilfe der angegebenen Literatur und der erstellten Lehrmaterialien
8				
9			Peer-Teaching 2	
10			Peer-Teaching 3	
11				
12				
13	Wiederholung	Sammelt offene Fragen zum Test und bietet Hilfestellung bei der Diskussion darüber.	Diskussion zu offenen Fragen des Multiple Choice-Tests Dritte Religionsdefinition	
14	Prüfung	Sammelt die Reflexionen ein. Führt Multiple Choice-Test durch. Leitet Abschlussdiskussion.	Vorbereitung: Reflexion Multiple Choice-Test Diskussion der Reflexion	

Abbildung 5 – Übersicht über die Lehrveranstaltung

Die Einführungssitzung beginnt mit dem Schreiben der ersten subjektiven Definition von „Religion“. Wird diese Übung an den Anfang der Auftaktsitzung gesetzt, so haben die Studierenden eine einmalige Chance: Nie wieder wird ihre persönliche Ansicht zum Thema so unzensuriert festgehalten werden, vor allem im Klassiker-Seminar, in dem mit dem Religionsbegriff ein im Alltag vieldiskutiertes Thema behandelt wird. Der geplante Effekt der Metakognition über den Lauf des Semesters wird damit umso wertvoller, weil die Veränderung zwischen dem eigenen Wissensstand vor und nach der Lehrveranstaltung dokumentiert wird. Die intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema im Laufe des Seminars wird die Perspektive der Studierenden nachhaltig ändern, sofern die Lernziele erreicht werden. Wichtig sind hier vor allem zwei vorgängige Informationen: Erstens müssen die Studierenden auf die Rückseite jedes Blattes ihren Namen schreiben, damit das Geschriebene später zugeordnet werden kann. Zweitens müssen sie darüber versichert werden, dass ihre Definitionen nicht gelesen werden. Sie werden lediglich für die

Verwendung am Ende des Seminars eingesammelt, um dann wieder ausgeteilt zu werden.⁵ Für das Erläutern ihres subjektiven Religionsbegriffes haben die Studierenden fünf Minuten Zeit.

Nach der Einteilung in Kleingruppen und der Verteilung der Themenblöcke werden die vorbereitenden Aufgaben für die zweite Sitzung und die notwendig zu erbringenden Studienleistungen bis zur sechsten Sitzung besprochen. Auf die zweite Sitzung sollen die Studierenden einen der zum Thema gehörigen Texte lesen und dazu Fragen (einschliesslich Antworten und Erläuterungen) formulieren, die für den Multiple Choice-Test verwendet werden können. Am Ende der sechsten Sitzung sollen die Lehrmaterialien fertig gestellt sein, also die Videopräsentation, das Handout und alle Prüfungsfragen.

5.3.2 Erarbeitung des gewählten Themenblocks in Kleingruppen

In dieser Einheit vertiefen sich die Studierenden in den von ihnen gewählten Themenblock und erstellen die Lehrmaterialien. Alle Studierenden einer Gruppe sollten im Laufe der ersten gemeinsamen Sitzungen alle zur Verfügung gestellten Texte ihres Themas lesen. Empfehlenswert ist, dass sich die Studierenden pro Sitzung auf einen Text einigen, diesen individuell auf die nächste Sitzung vorbereiten und dazu Prüfungsfragen erstellen. Wichtig ist ausserdem, dass die Studierenden schon früh mit dem Erstellen der Lehrmaterialien beginnen. Schon beim Bearbeiten der gemeinsam besprochenen Texte sollen die Studierenden die Informationen für die Präsentation und das Handout sammeln. Die Lehrperson unterstützt die Studierenden dabei inhaltlich und technisch und kann so die Lehrmaterialien schon in der Entstehung unterstützen. Im Handout sollen die behandelten Themen übersichtlich zusammengefasst und dargestellt sein und auch Hinweise auf weitere für das Verständnis gewinnbringende Quellen vorhanden sein. Für den Erfolg der nachfolgenden Peer-Teaching-Sitzungen muss sichergestellt sein, dass alle Themen am Ende der sechsten Sitzung komplett aufbereitet sind, mit Präsentation, Handout und Prüfungsfragen.

Im Klassiker-Seminar müssen die Studierenden je drei vorgegebene Texte als Lehrmaterialien aufbereiten und suchen sich selbstständig vertiefende Quellen. Dafür stehen ihnen fünf gemeinsame Sitzungen und die Vorbereitungszeit ausserhalb der regulären Sitzungen zur Verfügung. Im Vergleich zu den fünf Referaten, die in einem Referat-basierten Seminar in dieser Zeit je einzeln zu leisten wären, sollte dies eine zu bewältigende Anforderung sein.

Zum Abschluss der sechsten Sitzung und der Erarbeitung des ersten Themenblocks erfolgt die zweite subjektive Religionsdefinition, die wiederum mit Namen versehen eingesammelt wird und von der Lehrperson ungelesen bleibt. Diese Religionsdefinition ist nun schon beeinflusst von den Erfahrungen aus der intensiven Erarbeitung des ersten Themenblocks.

5.3.3 Gegenseitiges Erklären der Themenblöcke in Kleingruppen

Ziel der Peer-Teaching-Einheit ist, dass sich nach der zwölften Sitzung jeder Student und jede Studentin alle Themenblöcke erarbeitet hat und idealerweise in der Lage ist, alle Multiple Choice-Fragen korrekt zu beantworten. Die Studierenden unterstützen sich dabei, indem sie sich die Themenblöcke gegenseitig erklären. Damit gewährleistet ist, dass alle Studierenden die Gelegenheit haben, sich mit allen Themenblöcken in ausreichender Weise und mit Unterstützung der anderen Studierenden zu befassen, wird die Peer-Teaching-Einheit stark strukturiert.



Abbildung 6 – Grundstruktur mit Bearbeitung der Themenblöcke

⁵ Eine einfache Methode zu gewährleisten und auch zu demonstrieren, dass die Religionsdefinition ungelesen bleibt, ist, das Blatt mit der beschrifteten Seite nach innen zu falten und am oberen Rand zuzukleben.

Die Peer-Teaching-Einheit besteht aus insgesamt sechs Sitzungen. Da jede Gruppe bereits einen Themenblock vorbereitet hat und es insgesamt vier Themenblöcke gibt, muss sich jede Gruppe die verbleibenden drei Themenblöcke erarbeiten. Jede Gruppe hat pro neuem Themenblock zwei Sitzungen Zeit. Die insgesamt sechs Sitzungen der Peer-Teaching-Einheit werden also in dreimal zwei Sitzungen geteilt (vgl. Abb.6). Diese je zwei Sitzungen pro Themenblock werden ab sofort als *Doppelsitzung* bezeichnet, sie folgen aber weiterhin dem normalen zeitlichen Turnus der bisherigen Lehrveranstaltung mit 90 Minuten bzw. zwei akademischen Stunden pro Woche. In jeder Doppelsitzung erarbeitet sich jede Gruppe je einen der für sie bislang unbekanntenen Themenblöcke.

Für jede Doppelsitzung gelten zwei organisatorische Aspekte: Erstens ist definiert, welche Gruppe mit welcher anderen Gruppe interagiert. Zweitens ist definiert, welche Gruppe welchen Themenblock vermittelt und welchen Themenblock sie sich erarbeitet.

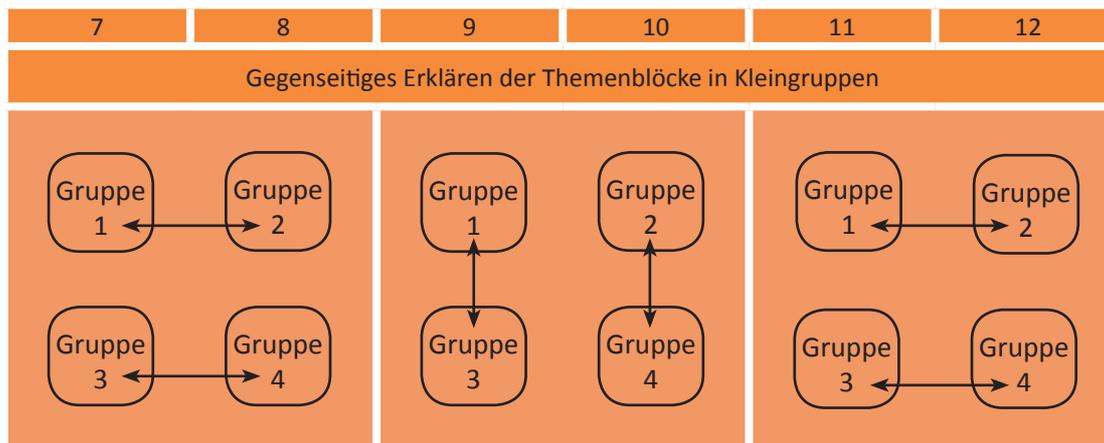


Abbildung 7 – Themenrotation

Die Gruppen werden einander folgendermassen zugeordnet (vgl. Abb.7): In der ersten Doppelsitzung arbeiten die Gruppen 1 & 2 zusammen und die Gruppen 3 & 4. In der zweiten Doppelsitzung tauschen sich die Gruppen 1 & 3 und die Gruppen 2 & 4 aus, und in der dritten Doppelsitzung wieder die Gruppen 1 & 2 und die Gruppen 3 & 4.

Diese Aufteilung ermöglicht zweierlei: Erstens haben alle Studierenden zwei Sitzungen Zeit, sich einen neuen Themenblock anzueignen. Zweitens müssen alle Studierenden je einen neuen Themenblock vermitteln, nämlich immer denjenigen, den sie in der vorherigen Doppelsitzung erarbeitet haben. Das vertieft ihr Verständnis der Themenblöcke, da sie nun gezwungen sind, neu Erlerntes so zu vermitteln, dass es von anderen verstanden wird. Dies ist der Kern der Peer-Teaching-Einheit. Die Themenrotation ergibt sich aus der in Abb.7 beschriebenen Rotation.

Jede Sitzung der drei Doppelsitzungen ist gleich aufgebaut: Es gibt eine Vorbereitungsphase, eine Präsenzphase und eine Nachbereitungsphase. Alle Studierenden wissen, welcher Themenblock in der kommenden Doppelsitzung behandelt wird. In der Vorbereitungsphase schauen sie sich die zugehörige Videopräsentation an, studieren das Handout und lesen einen der drei Texte, letzteres idealerweise so, dass die Studierenden einer Gruppe zusammen alle Texte gelesen haben: Student 1 liest Text 1, Studentin 2 liest Text 2 usw. Da eine Doppelsitzung zwei Vorbereitungsphasen hat, lesen somit alle Studierenden mindestens zwei der drei Texte selbst. Der dritte Text kann natürlich gerne zusätzlich gelesen werden. Das Verständnis über den Inhalt sollte sich aber ebenso aus den Lehrmaterialien und den intensiven Diskussionen der Studierenden untereinander ergeben.

Die Präsenzphasen sind zweigeteilt: In der ersten Hälfte von rund 45 Minuten vermittelt die eine Gruppe der anderen Gruppe den Themenblock, den die Zielgruppe noch nicht kennt. In der zweiten Hälfte der Sitzung wird der Spiess umgedreht und die andere Gruppe vermittelt der einen Gruppe den spezifischen Themenblock, den diese wiederum noch nicht kennt. Beispiel: In der ersten Hälfte vermittelt Gruppe 1 den Themenblock Religionsethnologie, den sie zuvor aufbereitet haben, an die Gruppe 2. In der zweiten Hälfte der Sitzung vermittelt die Gruppe 2 den Themenblock Religionssoziologie, den sie wiederum zuvor aufbereitet haben, an die Gruppe 1. So haben sich in der ersten Sitzung die Gruppen 1 & 2 über ihre jeweiligen Themenblöcke ausgetauscht mit dem Ziel, dass die andere Gruppe den eigenen Themenblock (ansatzweise) verstanden hat. Die Gruppen 3 & 4 agieren analog. In der nächsten Sitzung wiederholt sich die Struktur. Damit haben nach einer vollständigen Doppelsitzung alle Studierenden der beiden Gruppen je 90 Minuten darauf verwendet, ihr Thema zu erklären, und 90 Minuten darauf, das Thema

der anderen Gruppe zu verstehen. Der Abstand von einer Woche zwischen den beiden Sitzungen hilft, das Thema kognitiv zu verarbeiten.

In der Nachbereitungsphase versuchen sich die Studierenden an dem Multiple Choice-Test, vor allem an dem Abschnitt, der das gerade neu gelernte Thema behandelt. Nach der ersten Sitzung einer Doppelsitzung generiert dieser Versuch Fragen, die in der zweiten Sitzung besprochen werden können. Nach der zweiten Sitzung zeigt der Versuch, wie weit das Thema verstanden wurde, und zeigt damit den Lernfortschritt der oder des einzelnen Studierenden.

Aus Sicht der Gruppe 1 sieht die Peer-Teaching-Einheit also folgendermassen aus: Die Studierenden werden sich in der ersten Doppelsitzung den Themenblock der Gruppe 2, Religionssoziologie, erarbeiten. Dafür bereiten sie sich mittels der Videopräsentation, des Handouts und der Texte vor, die sie verteilt lesen. In der Sitzung vermitteln sie zuerst ihren eigenen Themenblock, Religionsethnologie, den sie gemeinsam aufbereitet haben, an die Studierenden der Gruppe 2. Anschliessend, in der zweiten Hälfte der ersten Sitzung, werden sie von Gruppe 2 über die Inhalte des Themenblocks Religionssoziologie unterrichtet. Zuhause testen sie ihr neu erworbenes Wissen im Multiple Choice-Test. Sie bereiten sich auf die zweite Sitzung vor, indem sie je einen weiteren der Texte zur Religionssoziologie lesen. In der zweiten Präsenzsitzung der Doppelsitzung vermitteln sie wieder zunächst ihr eigenes Thema. Anschliessend diskutieren sie offene Fragen zum Themenblock der Gruppe 2, Religionssoziologie. Nach der Sitzung erproben sie ihr vertieftes Verständnis wieder am Multiple Choice-Test.

Gruppe 1 bereitet sich nun auf die zweite Doppelsitzung vor, in dem sie sich den Themenblock 4, Metathemen, erarbeiten werden. Die Vorbereitung geschieht wieder per Videopräsentation, Handout und einem der Texte. In der Sitzung werden sie wieder erst einen Themenblock vermitteln und dann einen Themenblock erlernen. Allerdings vermitteln sie nun nicht mehr den Themenblock 1, Religionsethnologie, für den sie selbst die Videopräsentation erstellt haben, sondern den Themenblock 2, Religionssoziologie, den sie in der ersten Doppelsitzung von Gruppe 2 erklärt bekommen haben. Ebenso vermittelt ihnen die Gruppe 3 den Themenblock 4, Metathemen, der ursprünglich von der Gruppe 4 aufbereitet wurde. Die Gruppen vermitteln also den Themenblock, den sie sich in der letzten Doppelsitzung mithilfe der anderen Gruppe erarbeitet haben, usw.

Die Lehrperson hat hier die Aufgabe, immer vorab klar zu formulieren, wer sich auf welchen Themenblock vorbereiten, wer welchen Themenblock vermitteln und wer mit welcher Gruppe zusammenarbeiten wird. Es empfiehlt sich, das in der vorherigen Stunde deutlich zu sagen und zusätzlich per Email an die Studierenden zu schicken. Es wäre schade, wenn wertvolle Präsenzzeit durch unnötige Erklärungen verloren ginge, die durch klare schriftliche Mitteilungen vermieden werden kann.

5.3.4 Wiederholung

Die Wiederholungssitzung dient dazu, offene Fragen zu besprechen, vor allem solche, die sich aus den formativen Prüfungen ergeben haben. Ziel der Wiederholungssitzung ist, dass möglichst alle Studierenden sicher in der Beantwortung der Prüfungsfragen sind.

Gegen Ende dieser Sitzung schreiben die Studierenden zum dritten Mal ihre subjektive Religionsdefinition auf, nun mit dem gesamten inhaltlichen Wissen des Seminars. In Vorbereitung auf die letzte Sitzung müssen die Studierenden nun eine etwa dreiseitige Reflexion über den Wandel ihres Religionsbegriffes von der ersten bis zur dritten subjektiven Diskussion schreiben. Sie müssen ausserdem darüber reflektieren, welche Lern- und Denkprozesse den beobachteten Wandel beeinflusst haben könnten. Für die Reflexion werden ihnen ihre bisherigen Religionsdefinitionen wieder ausgeteilt.

5.3.5 Prüfung

Die erste Hälfte der letzten Sitzung ist ausschliesslich der Prüfung gewidmet. Die Studierenden schreiben in der ersten Hälfte die Prüfung in der summativen Variante, ihre jetzige Leistung ist also bestehensrelevant. Empfehlenswert ist, die summative Prüfung ausgedruckt auf Papier abzuhalten, da sich sonst schwierig zu beantwortende Fragen elektronischer Prüfungen stellen: Steht eine erprobte Infrastruktur mit einem *Safe Browser Environment* zur Verfügung oder gilt BYOD (*Bring Your Own Device*)? Die ausgedruckten Prüfungsbögen lassen sich entgegen dem Aufwand einer elektronischen Prüfung bei der kleinen Teilnehmendenzahl eines Seminars auch analog recht schnell korrigieren.

Der Vorteil der formativen Prüfungen ist, dass die Studierenden die gesamte Lehrveranstaltung über auf die Prüfung hingearbeitet haben. Sollten sich einzelne Studierende bislang hinter den Leistungen ihrer Gruppenmitglieder

versteckt haben, so würde dies nun offenbar. Wer nach so viel Training die Prüfung nicht besteht, zeigt, dass er oder sie die Zielkompetenzen nicht erreicht hat und die ECTS-Punkte für die Lehrveranstaltung entsprechend nicht erhalten sollte. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass der Multiple Choice-Test von allen Studierenden bestanden wird.

Bestehen nach der Prüfung Unsicherheiten, können diese besprochen werden. Andernfalls wird die zweite Hälfte dieser letzten Sitzung zu einer abschliessenden Diskussion genutzt, in der der Wandel der subjektiven Religionsdefinitionen der Studierenden thematisiert wird.

5.4 Didaktischer Mehrwert der vorgestellten Seminarstruktur

Sofern die Aussagen zu Lernzielen, *Constructive Alignment* und *Backward Design* einen gewissen Wahrheitsgehalt haben, profitieren die Studierenden von der Abstimmung von Lernzielen, Leistungsnachweisen und Studierendenaktivitäten. Da diese Aktivitäten die Studierenden über die gesamte Lehrveranstaltung hinweg fast konstant aktiv halten, sollte sich dies ebenfalls positiv in den *Learning Outcomes* widerspiegeln. Die Transparenz der Lernziele, der Leistungsnachweise und der Studierendenaktivitäten tragen laut Lernforschung ebenfalls zu einem positiven Lernerfolg bei (Biggs, 1996, S. 347, s.o.).

Ein grosser Vorteil der formativen Prüfungsdurchläufe und der Orientierung der Peer-Teaching-Phasen an den Prüfungsfragen ist, dass die Fragen dadurch viele Testphasen durchlaufen. Die summative Prüfung am Ende des Semesters besteht somit nicht aus bislang ungeprüften Fragen, die alleine der Einschätzung der Lehrperson entspringen, sondern im Gegenteil aus vielfach überdachten und diskutierten Fragen und Antworten. Zusätzlich bewirken die formativen Prüfungen fast zwingend, dass die summative Prüfung sehr viel erfolgssicherer und damit gelassener angegangen werden kann.

Für die Studierenden ist es oftmals ein Anreiz, nicht nur Theorien zu diskutieren, sondern auch etwas zu produzieren. So haben sie ein konkretes Ergebnis, eine erfolgreich abgeschlossene Aufgabe schon während des Semesters, was stark motivierend wirken kann. Im Vergleich zu Referaten wird vor allem für Neustudierende der Druck und die Nervosität eines Vortrags vor anderen genommen. Das Video wird gemeinsam produziert und kann immer wieder überarbeitet werden, bevor es andere sehen. So wird der Druck auf mehrere Schultern verteilt. Ausserdem schulen sich die Studierenden darin, die dafür notwendige Software einzusetzen, steigern also ihre Medienbedienkompetenz.

Durch die Reflexion der eigenen Religionsdefinition an verschiedenen Stellen im Seminar und durch den steigenden Erfolg bei den formativen Prüfungen wird der Lernfortschritt klar ersichtlich, was ebenfalls sehr motivierend wirken kann.

5.5 Fazit

Der didaktische Mehrwert des Peer-Teaching-basierten Aufbaus zeigt sich nicht zuletzt durch die Prüfungsergebnisse des Multiple Choice-Tests, die zeigen sollten, dass die Studierenden deutlich mehr von den behandelten Inhalten aufgenommen haben als nur den selbst erarbeiteten Themenblock. Die Studierenden waren über das gesamte Seminar hinweg aktiv, haben sehr viel diskutiert und sich dabei vor allem auf Verständnisprobleme konzentriert. Sie haben ihren eigenen Lernfortschritt reflektiert und an den formativen Tests mitverfolgen können.

Natürlich gibt es auch Schattenseiten zu nennen, besonders den Mehraufwand für die Lehrperson. Die Planungsphase ist intensiver als der anfangs beschriebene Referat-basierte Seminaraufbau: Neben der Wahl des Themas und der Inhalte müssen einige organisatorische Vorbereitungen gemacht werden. Für die technischen Elemente der Lehrveranstaltung wie PowerPoint oder Videoerstellung müssen geeignete Tutorials gefunden und im Learning Management System verlinkt werden. Die Lehrperson sollte ausserdem Kenntnisse in der Erstellung von Multiple Choice-Fragen haben, um die Qualität der von den Studierenden erstellten Fragen einschätzen zu können. Sie muss einige Handouts vorbereiten, in denen der Seminaraufbau, die Lernziele und die Leistungsnachweise der Studierenden verständlich erklärt werden. Die Handouts sollten digital im LMS vorliegen und zusätzlich als Ausdruck in der ersten Stunde verteilt werden.

Auch während des Semesters ist die Lehrperson gefordert, in erster Linie durch die vielleicht ungewohnten Aufgaben, die vor allem die Organisation der Lehrveranstaltung und inhaltliche und technische Unterstützung beinhalten. Eine zusätzliche Herausforderung ist, dass die Lehrperson stets alle Themen des Semesters sowie deren inhaltliche Querverbindungen präsent haben und in den Sitzungen vom einen Thema zum nächsten springen können muss.

Die Studierenden werden ebenfalls gefordert, aber nicht unbedingt *mehr*, sondern *anders* als gewohnt. Bislang haben sie sich alleine auf einen inhaltlich komplexen und auch sozial anspruchsvollen Referat-Auftritt vorbereitet und mussten ggf. ihr Referat anschliessend verschriftlichen. Beides bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand, der von grossen Unsicherheiten begleitet werden kann, vor allem wenn die zugehörigen Kompetenzen wie Vortragskompetenz oder Schreibkompetenz nicht eigens geschult wurden. Diese Aufgaben fallen im Peer-Teaching-basierten Seminaraufbau komplett weg. Dafür werden die Studierenden im Präsenzunterricht wesentlich stärker gefordert: Da sie ständig die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme haben und eine passive Haltung in den Kleingruppen schnell auffällt, wissen die Studierenden, dass sie während der Präsenzzeit in jeder Sitzung viel leisten müssen. Sie müssen zusätzlich zur inhaltlichen Erschliessung Lehrmaterialien entwerfen und sich in die technischen Details einarbeiten. Die Erstellung konkreter Produkte, namentlich der Videopräsentation und des Multiple-Choice-Tests, sollten zusammen mit der Sichtbarmachung des eigenen Lernfortschritts mittels der formativen Tests und der Reflexion allerdings zu motivierten und im Thema gefestigten Studierenden führen.

Insgesamt betrachtet bietet der Peer-Teaching-basierte Seminaraufbau also gegenüber dem klassischen Referat-basierten Seminaraufbau durchaus signifikanten didaktischen Mehrwert, erfordert aber von allen Beteiligten teilweise ein Umdenken, sicher aber einen grösseren Einsatz während der Präsenzphasen der Lehrveranstaltung. Im Kontext des gesamten Studiengangs und im Hinblick auf einen hoffentlich hohen Anspruch an das Studium und an die eigene Leistung sollte diese Lehrveranstaltung allerdings in guter, positiver Erinnerung bleiben. Sie hätte damit ein wesentliches Lernziel einer Lehrveranstaltung erfüllt.



Zum Autor

Bernhard Lange ist promovierter Religionswissenschaftler. Er ist Leiter des Zentrums Lehre und Lehrbeauftragter am Religionswissenschaftlichen Seminar der Universität Luzern.
bernhard.lange@unilu.ch

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundstruktur des Peer-Teaching-basierten Seminaraufbaus (S. 59)

Abbildung 2: Grundstruktur mit Multiple Choice-Test (S. 60)

Abbildung 3: Grundstruktur mit Reflexion des Religionsbegriffes (S. 61)

Abbildung 4: Grundstruktur mit Erstellung der Lehrmaterialien (S. 62)

Abbildung 5: Übersicht über die Lehrveranstaltung (S. 63)

Abbildung 6: Grundstruktur mit Bearbeitung der Themenblöcke (S. 64)

Abbildung 7: Themenrotation (S. 65)

Literatur

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessment. A Revision Of Bloom s Taxonomy Of Educational Outcomes*. New York: Longman.
- Biggs, J. (1996). *Enhancing Teaching Through Constructive Alignment*. Higher Education, 32, H3, 347–364.
- Bloom, B. S. & Engelhart, M. D. (Hrsg.). (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (Beltz-Studienbuch, Bd. 35), 5. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Empfehlungen 2008/C 111/01. (3.09.2008). Am 3.09.2017 bezogen von [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?qid=1504474733351&uri=CELEX:32008H0506\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?qid=1504474733351&uri=CELEX:32008H0506(01))
- Ericsson, K. A. & Pool, R. (2016). *Peak. Secrets From The New Science Of Expertise*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Eugster, B. (2012). Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangentwicklung. Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignments. In T. Brinker & OP. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 45-62). Bielefeld: Bertelsmann.
- European Union. (2015). *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Am 3.09.2017 bezogen von http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf
- Handke, J. (2014). *Patient Hochschullehre. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehre im 21. Jahrhundert* (Tectum Sachbuch). Marburg: Tectum Verlag.
- Hartman, H. J. (2001). Teaching Metacognitively. In H. J. Hartman (Hrsg.), *Metacognition In Learning And Instruction. Theory, Research, And Practice* (Neuropsychology and Cognition, Bd. 19, S. 149–172). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_8
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power Of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, H1, 81–112. Am 4.09.2017 bezogen von <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- King, A. (1993). *From Sage On The Stage To The Guide On The Side*. College Teaching, 41, H1, 30–35.
- Kuhn, D., & Pearsall, S. (1998). Relations Between Metastrategic Knowledge And Strategic Performance. *Cognitive Development*, 13, 227–247.
- Marian, F., & Ertel, H. (2008). *Vom Lernen zur Professionalisierung: EU-Projekte planen und an Kongressen teilnehmen. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 3(1+2), 40–44. Am 3.09.2017 bezogen von <http://docplayer.org/13941380-Uvw-universitaetsverlagwebler-in-einrichtungen-der-lehre-und-forschung-ein-forum-fuer-fuehrungskraefte-moderatoren-trainer-programm-organisatoren.html>
- Reinman, G. (2014). *Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag*. Preprint. Am 4.09.2017 bezogen von http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/12/Artikel_Pruefungen1_Berlin_Okt_14_Preprint.pdf
- Schneider, M. & Stern, E. (Hrsg.). (2010). *The Nature Of Learning: Using Research To Inspire Practice*. Paris: OECD.
- Scriven, M. (1967). The Methodology Of Evaluation. In Tyler, R. W., Gagne, R. M. & Scriven, M. (Hg.), *Perspectives Of Curriculum Evaluation*, Volume I (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Smith, J. Z. & Lehrich, C. I. (2013). *On Teaching Religion. Essays By Jonathan Z. Smith*. New York: Oxford University Press.

Stahl, S. (2011). Investitionen in Fortbildung sind Investitionen in die Zukunft. Interview mit dem Kasseler Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Lipowsky. *Bildung Bewegt* (13), 10–14. Am 4.09.2017 bezogen von <https://lehrkraefteakademie.hessen.de/sites/lehrkraefteakademie.hessen.de/files/content-downloads/A%2013%2C%20juni%2011%2C%20Hattie-studie-erfolgreich%20lernen.pdf>

Stausberg, M. (Hg.). (2009). *Contemporary Theories Of Religion. A Critical Companion*. London: Routledge.

Swissuniversities.ch. (2016). *Kompetenzen und Learning Outcomes*. Am 3.09.2017 bezogen von <https://www.swissuniversities.ch/de/themen/lehre/learning-outcomes/>

University of Iowa. (4.09.2017). *Revised Bloom s Taxonomy*. Bezogen von <http://www.celt.iastate.edu/teaching/effective-teaching-practices/revised-blooms-taxonomy>

Wiggins, G. P. & MacTighe, J. (2006). *Understanding By Design* (Merrill education/ASCD college textbook series, Expanded 2. ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall International.

Genannte Programme

Camtasia: <https://www.techsmith.de/camtasia.html>

Google Docs: https://www.google.com/intl/de_ch/docs/about/

PeerWise: <https://peerwise.cs.auckland.ac.nz/>

Powerpoint: <https://products.office.com/de-ch/powerpoint>

Prezi: <https://prezi.com/de/>

Snagit: <https://www.techsmith.de/snagit.html>

Testeach: <https://www.tes.com/lessons>

Titanpad: <https://titanpad.com/>

Wakelet: <https://wakelet.com/>

Zunal: <http://zunal.com/>