



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

Neumaier, A. (2017). Forschendes Lernen in der Religionswissenschaft. Ein Erfahrungsbericht. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 5, 91-103.
<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2017.055>

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>



© Anna Neumaier, 2017

Forschendes Lernen in der Religionswissenschaft. Ein Erfahrungsbericht

Anna Neumaier

Die Vermittlung von Grundlagenwissen in Vorlesungen und die Diskussion von Textgrundlagen in Seminaren sind gängige Lehr- und Lernweisen in der Religionswissenschaft, lassen sich aber didaktisch optimieren. Mit Ansätzen wie dem „Forschenden Lernen“, „Blended Learning“ und „Flipped Classroom“ wird der fachliche und ausserfachliche Wissens- und Kompetenzerwerb gefördert: Fachwissen kann durch die aktive Erarbeitung von Inhalten durch die Studierenden selbst besser verstanden und behalten werden, aber auch notwendiges Kontextwissen wird verstärkt vermittelt und erlaubt eine erhöhte Transferkompetenz. Zuletzt ermöglichen die Ansätze ein synergetisches Arbeiten angesichts begrenzter Semesterwochenstunden-Kapazitäten, etwa in der religionswissenschaftlichen Methodenlehre. Der Aufsatz will diese Ansätze mit ihren Vorzügen und Nachteilen vorstellen, ihre praktische Umsetzung an einem Beispiel illustrieren und Herausforderungen in der Implementierung diskutieren.

Résumé

Enseigner les connaissances de base dans les cours et discuter des textes dans les séminaires sont des méthodes d'enseignement et d'apprentissage courantes en science des religions, mais elles peuvent être optimisées sur le plan didactique. Des approches comme celles de l'« apprentissage par la recherche » (*research based learning*), de « l'apprentissage hybride » et de la « classe inversée » favorisent l'acquisition de connaissances et de compétences spécialisées et non spécialisées : grâce à un traitement actif des contenus, les étudiant-e-s sont en mesure de mieux comprendre et de mieux retenir les connaissances spécifiques, mais aussi d'améliorer la connaissance du contexte et le transfert de compétences. Enfin, ces approches permettent un travail en synergie même en cas de dotation horaire limitée, comme c'est le cas, par exemple, pour l'enseignement de la méthodologie de la science des religions. Cet article vise à présenter ces approches avec leurs avantages et leurs inconvénients, à illustrer leur mise en œuvre avec un exemple pratique et à discuter les difficultés rencontrées.

Summary

The teaching of basic knowledge in lectures and the discussion of textual basics in seminars are common teaching and learning methods in religious studies, but they can be optimized didactically. Approaches such as "research-based learning", "blended learning" and "flipped classroom" promote the acquisition of specialist as well as non-scientific knowledge and competencies: through the active development of content, students understand and recall specialist knowledge better, but also obtain necessary contextual knowledge and transfer competencies more intensively. Finally, the approaches allows for synergistic effects in view of limited capacities of semester hours, for example in teaching religious studies methodology. The article aims to present these approaches with their advantages and disadvantages, illustrate their practical implementation with the help of an example, and discuss challenges in implementation.

1 Warum Forschendes Lernen?

Ein Studierender besucht meine Sprechstunde, um eine Hausarbeit vorzubespochen, in der er mit Max Webers Unterscheidung von Kirche und Sekte arbeiten möchte. Eine Frage erscheint ihm dabei noch besonders dringend: Wie soll er Webers Unterscheidung wiedergeben, wenn er doch das Wort „Sekte“ nicht mehr verwenden darf? Dass der Sektenbegriff in der Religionswissenschaft gewissermassen ein Tabu darstellt, hat er zu Beginn seines Studiums der Religionswissenschaft nachdrücklich vermittelt bekommen. Nicht klar geworden ist ihm aber offenbar, warum dies so ist – und weshalb der Aufgriff der Weberschen Semantik darum im Rahmen einer Hausarbeit kein grundsätzliches Problem darstellt.¹

¹ Im Gegensatz zur pejorativen Verwendung des Sektenbegriffs im Diskurs über neu aufkommende religiöse Bewegungen ab etwa der 1970er Jahre handelt es sich in diesem Fall um kategoriale Begriffe einer religionssoziologischen Typologie, die von Weber mit einer festen Definition gefüllt werden, und auch in diesem Kontext kritisch reflektiert, aber nicht einfach gestrichen oder ersetzt werden können.

Diese Episode aus dem eigenen Lehralltag soll anekdotenhaft die Probleme in der Vermittlung dessen, was gemeinhin als fachliche Selbstverständlichkeit oder gar religionswissenschaftlicher Fakt gilt, verdeutlichen: Merkt man sich vor allem vermittelte Lehrsätze, läuft man gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften schnell Gefahr, ihren Kontext aus dem Blick zu verlieren. Nur dieser aber erlaubt den Transfer des erlangten Wissens. Zudem wird so auch vom vermittelten Wissen im Zweifelsfall nur weniger langfristig erinnert als dies bei einem sich selbst aneignenden Lernen der Fall wäre. Und zuletzt gerät so auch die Konstruiertheit wissenschaftlichen Wissens aus dem Blick: Wie rezente kulturwissenschaftliche (etwa postkoloniale) Diskurse zeigen, ist akademisches Wissen selbst zeit- und ortsgebunden und durch Machtstrukturen geprägt. Studieninhalte sind in diesem Sinne keine gegebenen Fakten, vielmehr ist bei ihrer Vermittlung auch ihr Konstruktionscharakter und -prozess aufzuzeigen.² Die Problematik etwa des beispielhaft angeführten Sektenbegriffes wird bei einem solchen Nachvollzug des Entstehungsprozesses wissenschaftlichen Wissens dann nachvollziehbar und kann anders erfasst und kontextualisiert werden.

Doch wie lässt sich dies konkret am besten bewerkstelligen? Der vorliegende Artikel soll ein Plädoyer für den Ansatz des „Forschenden Lernens“ und verwandter didaktischer Ansätze sein. Ich gehe dabei von der Annahme aus, dass die pure Vermittlung starren Wissens, wie sie häufig etwa in Einführungsvorlesungen der Fall ist, der Vertiefung, Kontextualisierung und damit nachhaltigen Verankerung eben jenes Wissens wenig zuträglich ist, und darüber hinaus kaum weitere Kompetenzen von Studierenden fördert. Im Rahmen u.a. des „Forschenden Lernens“ hingegen sollen insbesondere mittels der eigenständigen Beteiligung Studierender an der Erarbeitung ihrer Studieninhalte eine ganze Reihe von Lernzielen erreicht und Kompetenzen erworben werden: „Nicht der Fundus überlieferbaren Wissens macht das Fundamentale der Bildung durch Wissenschaft aus, sondern das eigene Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Mitteilen“ (Huber, 2009, S. 13) schreibt Ludwig Huber in seinen Ausführungen zum Konzept des „Forschenden Lernens“.

Im Folgenden sollen daher einige Überlegungen zu den didaktischen Konzepten „Forschendes Lernen“, „Blended Learning“ und „Flipped Classroom“ ausgeführt werden, um diese Ansätze und ihr Versprechen einer nachhaltigeren Hochschullehre vorzustellen. Dabei gehören die drei Ansätze nicht notwendigerweise zusammen, können sich aber, so wie im hier vorgestellten Beispiel, in ihrem Einsatz gut ergänzen. Dafür wird eingangs ein kurzer Einblick in den Stand der Debatte um Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft und die dort ausgemachten Herausforderungen in der religionswissenschaftlichen Lehre gegeben. Daran schliesst sich der Blick auf die oben genannten didaktischen Konzepte sowie ihre Umsetzung an: Welche Vorzüge versprechen die Ansätze und welche Herausforderungen bringt ihre Implementierung mit sich? Diese Ausführungen sind verknüpft mit dem Beispiel eines selbst konzipierten und durchgeführten Kursverbundes zum Methodenlernen im Rahmen eines religionswissenschaftlichen Bachelor-Studienganges, der durch die genannten didaktischen Ansätze geprägt ist. Auf diese Weise soll einerseits eine mögliche konkrete Umsetzung gezeigt werden. Andererseits erlaubt eine auf der praktischen Arbeit basierende abschliessende Reflexion, Erfahrungen aus Dozierenden- und Studierendensicht zu teilen und Lösungen für die in der Praxis erwachsenden Herausforderungen vorzuschlagen.

2 Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft – ein (kurzer) Forschungsstand

Auch wenn es bisher keine breite Diskussion über die Didaktik in der religionswissenschaftlichen Hochschullehre gibt, haben in den letzten Jahren einige Aufsätze insbesondere mögliche Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums beleuchtet (darunter Nagel, 2011; DVRW, 2011; Neumaier & Nagel, 2013; Laack, 2014; Weiß & Radermacher, 2015). Die hier ausgemachten Bereiche umfassen etwa die Kategorien von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (vgl. Weiß & Radermacher, 2015; Nagel, 2011) oder, nach Laack, die Unterscheidung von fachbezogenen, berufsbezogenen, gesellschaftsbezogenen sowie „nutzfreien“, d. h. etwa auf die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden bezogenen Arten von Lernzielen (vgl. Laack, 2014, S. 389). Neumaier und Nagel unterscheiden inhaltliches Fachwissen, Analyse- und Reflexionskompetenzen sowie Schlüsselkompetenzen als jene Fähigkeiten, die im Rahmen eines religionswissenschaftlichen Studiums zu vermitteln sind (vgl. Neumaier & Nagel, 2013). In einer Stellungnahme der Deutschen Vereinigung für Religionswissenschaft (DVRW) wird die Befähigung zu eigenständigem Denken und verantwortungsbewusstem Handeln unterschieden von allgemeinen Schlüsselkompetenzen etwa in Bezug auf Informationsverarbeitung und Problemlösungskompetenz (vgl. DVRW, 2011, S. 5). Unter Aufgriff von Länderstrukturvorgaben werden weiterhin wissenschaftliche Grundlagen des Faches, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikation als Lerninhalte und Qualifikationsziele angeführt (vgl. ebd.).

² Im Idealfall kann auf diese Weise auch vermieden werden, dass Theorien, Annahmen oder Begriffe einfach nur pauschal als veraltet oder gar tabu gelten, sondern diese Entwicklung als Teil des grundsätzlichen Wandels wissenschaftlicher Perspektiven und Zugänge eingeordnet und entsprechend reflektiert wird. Vgl. für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Forschenden Lernen als paradigmenergreifende Perspektive wissenschaftstheoretischer Reflexion unter Bezugnahme auf Popper, Dilthey und Nietzsche auch Kergel 2016, 204ff. Auch hier wird argumentiert, dass „Wissenschaft grundlegend durch einen strategischen Erkenntnisrezeptivismus geprägt ist, mit dem die Verabschiedung von final gesichertem Wissen einhergeht“ (Kergel 2016, S. 205).

Diese Kategorien werden in den jeweiligen Vorschlägen weiter differenziert, so dass sich insgesamt – und je nach Perspektive – verschiedene Systematisierungen der zu vermittelnden Kompetenzen vornehmen lassen, etwa geordnet nach

- der Nähe zum Fach (beispielsweise direkt fachbezogene, d. h., religionswissenschaftliche, fachnahe, d. h. etwa geistes- und kulturwissenschaftliche, fachferne, d. h. etwa allgemein akademische Kompetenzen sowie Schlüsselkompetenzen),
- dem Grad der Komplexität (beispielsweise „Faktenwissen“, Metawissen über die Einordnung von (Fach-)Wissen, Transfer- und Handlungskompetenzen) oder
- der Anwendungsbezogenheit (beispielsweise abstraktes Fachwissen, beispielbezogenes Handlungswissen, fachbezogene oder fachferne employability-Kompetenzen).

Innerhalb dieser Systematisierungen sind vielfältige Kategorisierungen denkbar, die unter anderem in den genannten Publikationen vorgeschlagen wurden und innerhalb der Religionswissenschaft weiter diskutiert werden müssen. Grundsätzliche Einigkeit scheint aber darüber zu bestehen, dass ein Studium der Religionswissenschaft erstens Wissen über religionswissenschaftliche Inhalte lehren soll, zweitens breitere akademische Analyse- und Reflexionskompetenzen, drittens die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens vermitteln soll, und viertens Studierende auf anschließende Tätigkeiten in religionswissenschaftlicher Forschung oder religionsbezogenen oder anderen Berufsfeldern vorbereiten soll. An diese als relevant ausgemachten Kompetenzen schließt sich die Frage nach den Methoden zu ihrer Vermittlung an (vgl. Weiß & Radermacher, 2015, S. 378). Im Anschluss an Neumaier & Nagel 2011 sowie Weiß & Radermacher 2015 möchte ich im Folgenden das Forschende Lernen und verwandte didaktische Ansätze als ebensolche Methoden vorschlagen: Durch die Implementierung Forschenden Lernens entstehen Synergieeffekte, so dass nicht nur fachnahe ebenso wie fachferne, allgemein-akademische und employability-Kompetenzen gefördert werden, sondern sich diese Kompetenzbereiche im Prozess ihrer Erarbeitung auch wechselseitig befördern. Auf diese Weise kann mithin auch der Frage nach der Notwendigkeit und Machbarkeit der Vermittlung ausserfachlicher Kompetenzen im Rahmen religionswissenschaftlicher Seminare gut begegnet werden.

Um dies zu verdeutlichen, möchte ich zunächst den Ansatz des Forschenden Lernens, danach „Blended Learning“ und „Flipped Classroom“ thematisieren. Jeweils verbunden wird dies mit der Vorstellung selbst konzipierter und durchgeführter Kurse und Kursverbände, in denen die jeweiligen Ansätze Anwendung fanden.

3 Wissensproduktion nachvollziehen und Synergieeffekte nutzen: Über Forschendes Lernen

3.1 Forschendes Lernen – Konzept und grundsätzliche Anmerkungen

Das Schlagwort „Forschendes Lernen“ bestimmt seit einigen Jahren die Lehr-Programmatik vieler Universitäten. So existiert an der Ruhr-Universität Bochum ein „Universitätsprogramm Forschendes Lernen“, dessen Ziel es ist, „sichtbar zur Weiterentwicklung gestufter Studiengänge bei[zu]tragen, insbesondere durch wachsende Freiheitsgrade und Mitgestaltungsmöglichkeiten für Studierende, die sich aus dem frühzeitigen Heranführen an die Forschung ergeben“ (Ruhr Universität Bochum 02.11.2017). Das Programm ist Teil des „Zukunftskonzepts Lehre“, einem Strategiepapier der Universität Bochum, das „den Studienreformprozess fortschreiben und den Studierenden mehr Selbstständigkeit ermöglichen, die Attraktivität des Studiums dadurch weiter erhöhen und das Profil in der Lehre überregional und international noch sichtbarer machen“³ will. Doch zumindest im Jahr 2009 bemerkte Ludwig Huber noch: „Wäre ‚Forschendes Lernen‘ in der Praxis so weit verbreitet wie der Gebrauch der Floskel seit der Denkschrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK 1970) inflationär ist, wären weitere Plädoyers überflüssig“ (Huber, 2009, S. 9).

Hinter dem Schlagwort des Forschenden Lernens verbirgt sich eine Vielzahl konkreter Umsetzungsvorschläge. Als zentrale Gemeinsamkeiten nennt die Bundesassistentenkonferenz die selbstständige Wahl eines Themas, die selbstständige Entwicklung einer Forschungsstrategie, die kritische Prüfung des Ergebnisses und die klare und nachprüfbar Darstellung der erreichten Resultate; dazu das wissenschaftsgemässe Arbeiten sowie das Risiko von Irrtümern und Umwegen (vgl. BAK, 1970, S. 16). Definitorisch fasst Huber das Konzept wie folgt:

³ Ruhr Universität Bochum 2017. Vgl. für weitere Beispiele Hofhues & Mallwitz, 2016, S. 247.

„Forschendes Lernen zeichnet sich [...] dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber, 2009, S. 11).

Im Mittelpunkt steht mithin die Selbstständigkeit der Studierenden, aber auch die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, in deren Rahmen Wissenschaft als sozialer Prozess erfahren werden soll (vgl. ebd., S. 11). Was exakt unter der Durchführung einer „Forschung“ verstanden wird, mag zwischen Disziplinen und auch innerhalb religionswissenschaftlicher Teildisziplinen verschieden sein. Umso wichtiger sind die grundlegenden Aspekte Forschenden Lernens: die fragende und eigenständige Haltung sowie der Durchlauf durch einen kompletten Prozess der Erkenntnisgewinnung – von der Neugier oder dem Ausgangsinteresse über alle sich im Laufe einer Forschung stellenden Herausforderungen bis hin zur gefundenen Erkenntnis und deren Vermittlung (vgl. ebd., S. 12). Auch die selbstständige Rückbindung einer empirischen Forschung an einen theoretischen Bezugsrahmen ist Bestandteil dieses Zyklus (vgl. Schneider & Wildt, 2009, S. 59). Konkrete Formen des Forschenden Lernens können etwa komplexere Feldstudien, Planspiele oder Projektstudien sein (vgl. Huber, 2009, S. 28). Nicht im Sinne des Forschenden Lernens ist es hingegen, Studierende als bloss ausführende Hilfskräfte in Forschungsprojekte einzubinden, ohne dass ihnen die Gelegenheit zur eigenständigen Entwicklung eines Forschungsinteresses und der zugehörigen Erarbeitung eines Forschungsablaufes gegeben wird (vgl. Schneider & Wildt, 2009, S. 54).

Dieser Zugang bringt mit sich, dass sich Studierende auch weitere Kompetenzen jenseits des vermittelten Fachwissens aneignen, etwa in den Bereichen von Problemlösung, Arbeitsstrukturierung und Zeitmanagement, Präsentation, Kommunikation und Teamwork (vgl. ausführlicher Huber, 2009, S. 14ff.). Die eigene Strukturierung der Arbeitsweise wiederum führt im Idealfall zu einem „tieferen Lernen“, das nicht nur träges Wissen, sondern „lebendiges Können“ (ebd., S. 16) produziert. Damit geht einher, dass nicht nur weiterführende Kompetenzen, sondern gerade auch die im Mittelpunkt stehenden Fachinhalte und ihre Aneignungsweisen besonders nachhaltig reflektiert und eingeordnet werden können. Gerade in den häufig als fremdbestimmt erfahrenen BA- und MA-Studiengängen kann zudem die Selbstbestimmtheit und – im Idealfall – Wahl eines individuell interessierenden Themas oder Themausschnittes die Motivation der Studierenden fördern (vgl. Wolf, 2016, S. 266).

Wenige Argumente scheinen dem Ansatz in der Theorie entgegenzustehen, die Umsetzung in der konkreten Lehre und Lehrplanung allerdings kann mehrere Problemlagen mit sich bringen. Die erste mag a) curricular begründet sein: Studiengänge bestehen bereits und ihre spezifische Modulstruktur ist akkreditiert, Prüfungsordnungen sind mühevoll konzipiert, formuliert und verabschiedet worden, und eine Umstrukturierung des Studiums, um Einheiten Forschenden Lernens stärker zu berücksichtigen, gestaltet sich dementsprechend schwierig. Gerade mit konventionellen Prüfungsformen lassen sich zudem Erfolge des Forschenden Lernens nur schwer überprüfen (vgl. Hofhues & Mallwitz, 2016, S. 251f.). Eine zweite Problemlage mag b) arbeitspragmatischer Natur sein: Die Umstellung bestehender Seminarkonzepte erfordert immer Zeit und Mühe, und auch in den ersten Durchläufen neu gestalteter Seminare ergibt sich erfahrungsgemäss noch Adjustierungsbedarf. Dies gilt umso mehr, wenn auch die didaktische Grundanlage des Seminars verändert wird. Diese Umstellung neben allen anderen Anforderungen der akademischen Arbeit zu leisten, ist zweifellos ein nicht zu unterschätzender zusätzlicher Aufwand. Eine dritte Problemlage mag zuletzt c) mentaler Natur sein, schliesslich können Seminare im Stil des Forschenden Lernens sich vom üblichen Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden weit entfernen. Dozierende können den Eindruck bekommen, nötiges Fakten- und Grundlagenwissen nicht mehr vermitteln zu können, Studierende können sich von den vielfältigen Anforderungen überfordert fühlen und die akademischen Arbeitsweisen mögen ihnen vor dem Hintergrund ihrer Schulbildung gerade zu Beginn des Studiums sehr fremd erscheinen (vgl. ebd., S. 251). Anstelle einer nur halbherzigen, vor allem von universitärer Programmatik verordneten Umstellung von seminarbezogenen oder gar studiengangsweiten Konzepten ist also die Auseinandersetzung mit den genannten Schwierigkeiten und Bedenken nötig sowie die Bereitschaft, sich in diesen verschiedenen Hinsichten Zeit und Raum für Forschendes Lernen zu verschaffen.

3.2 Forschendes Lernen in der praktischen Umsetzung – ein Beispiel

Das folgende Beispiel beschreibt den „Kursverbund Methodenlernen“, der vor einigen Jahren von der Autorin entwickelt und seitdem mehrfach und von verschiedenen Dozierenden durchgeführt wurde. In ihm werden verschiedene Seminare kombiniert, um sowohl ein inhaltliches Feld als auch empirische Forschungsmethoden möglichst gut zu vermitteln. Der vorgestellte Fall verdeutlicht dies am Beispiel eines qualitativen Forschungsprojektes zum Thema „Religion und Internet“, berührt aber auch grundsätzlich die Lehre religionswissenschaftlicher Inhalte. Im Bereich des Methodenlernens erscheint das Beispiel zudem übertragbar auf andere Anwendungsfelder im Rahmen religi-

onswissenschaftlicher Studiengänge, etwa in der Vermittlung quantitativer oder historisch orientierter Forschungsmethoden.

Eine zentrale Ausgangsüberlegung, die mit der Entwicklung des „Kursverbundes Methodenlernen“ einherging, war jene, die Vorzüge Forschenden Lernens stärker nutzen zu wollen: Erstens sollten die Studierenden die Möglichkeit erhalten, im Durchlauf durch einen gesamten Forschungsprozess – von der eigenständigen Entwicklung einer Fragestellung bis hin zur Präsentation ihrer Ergebnisse – sowohl theoretisches als auch methodisches Wissen an einem konkreten Fall zu üben und vertiefen. Gleichzeitig mit der Vermittlung von Wissen sollte zweitens die Reflexion über den Entstehungsprozess und damit die Konstruiertheit eben jenes Wissens angestossen werden. Gleichzeitig stellte sich aber das bereits angesprochene Problem, dass die bestehenden Studienordnungen und Modulaufbauten natürlich nicht grundsätzlich verändert werden konnten, jegliche Neuerungen also in die bestehenden Strukturen eingepasst werden mussten. Daher wurde ein Kursverbund aus bereits bestehenden Kursen zusammengestellt. Diese Kurse blieben weitgehend in ihrer bestehenden Form und jeweils als einzelne Kurse für eine breitere Studierendenschaft geöffnet. Gleichzeitig erfolgte eine organisatorische Rahmung und inhaltliche Abstimmung, die es interessierten Studierenden erlaubte, die Kurse als Verbund zu besuchen und von den so entstehenden Synergieeffekten zu profitieren.

Eine Besonderheit dieses Kursverbundes ist, dass in ihm das Erlernen und Anwenden von Forschungsmethoden im Mittelpunkt steht. Zwar können auch andere Kursverbünde zusätzlichen Gewinn durch gegenseitige Bezugnahmen versprechen, gerade im Sinne des Forschenden Lernen erschien es aber ungleich zielführender, im Rahmen des Kursverbundes auch Forschungsmethoden zu vermitteln. Insbesondere auf einer solchen Grundlage kann die Entstehung wissenschaftlichen Wissens illustriert und erfahrbar gemacht werden.

Die konkrete Studienstruktur, in die in diesem Fall der „Kursverbund Methodenlernen“ implementiert wurde, sah daher u.a. einen Kurs von zwei Credit Points (CP) vor, der auf das Erlernen von Methoden oder Sprachen verwendet werden konnte. Die Studierenden konnten hier je nach Interessenlage und angestrebtem Studienprofil wählen, ob sie im Rahmen dieser Kreditpunkte einen Grundlagenkurs in einer religionswissenschaftlich relevanten Quellsprache oder einer ebensolchen Forschungsmethode absolvieren wollten; gleichwohl liess sich im Rahmen des zugehörigen Moduls weder das eine noch das andere tiefergehend vermitteln.⁴ Es erschien daher unabdingbar, auch im Rahmen des religionswissenschaftlichen Studiums eine Gelegenheit zur Vertiefung und Anwendung methodologischer Grundkenntnisse zu schaffen. Um in der bestehenden Modulstruktur einen „Kursverbund Methodenlernen“ zu ermöglichen, wurden nun zwei weitere Seminare mit einbezogen: Erstens war dies ein von Semester zu Semester wechselnder thematisch orientierter Kurs, der jeweils im Rahmen anderer Module – etwa zu systematischen und komparatistischen Perspektiven der Religionswissenschaft – ohnehin angeboten wurde. Zweitens war dies das obligatorische Praktikum im Umfang von sechs CP, das nun optional durch ein „Lehrforschungspraktikum“ ersetzt werden konnte.⁵ Der Kursverbund bestand somit aus drei Seminareinheiten und etwa zehn CP (Abb. 1).

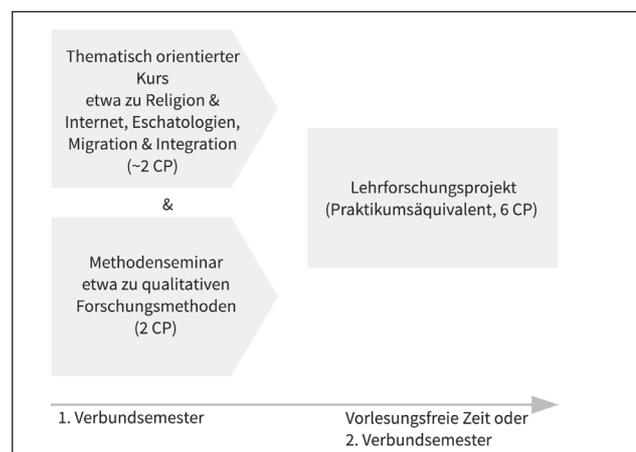


Abbildung 1 – Aufbau Kursverbund

⁴ In der Regel wurden die Studierenden daher darauf hingewiesen, ein entsprechendes Profil unter Rückgriff auf die Kurse im Zweitfach ihres Bachelor-Studiums auszubilden. Angesichts des eingeschränkten Fächerkanons an der betreffenden Universität sowie der Zugangsrestriktionen in den Methodenkursen der soziologischen Studiengänge war dies gerade mit Blick auf sozialemprirische Forschungsmethoden allerdings kaum realisierbar.

⁵ Die Konzeption sah damit allerdings auch vor, dass die Teilnahme am „Kursverbund Methodenlernen“ für BA-Studierende die Ausnahme und nicht die Regel sein sollte, und nur in jenen Fällen angeraten wurde, in denen Studierende ein klares Forschungsinteresse hatten und in jedem Fall zumindest ein Masterstudium anstrebten. In allen anderen Fällen sollte die Gelegenheit genutzt werden, ein tatsächliches Berufspraktikum zu absolvieren, um erste Einblicke in nicht forschungsbezogene Arbeitsfelder für Religionswissenschaftler/-innen zu erhalten. Damit war bereits im Bachelor eine entsprechende Profilbildung vorgesehen, die den angenehmen Nebeneffekt hatte, dass vor allem tatsächlich forschungsinteressierte Studierende am Kursverbund teilnahmen.

Der erstgenannte, thematisch orientierte Kurs entsprach dabei weitgehend einem klassischen Seminar. Im genannten Beispiel wurde unter dem Titel „Religion im Internet“ ein Seminar angeboten, in dem auf der Basis von wissenschaftlichen Texten als Seminarlektüre, Referaten sowie kleinen Rechercheaufgaben das Feld von Religiosität und Religionen im Internet (ansatzweise) erarbeitet werden sollte. Dieser Kurs richtete sich an alle BA-Studierenden der Religionswissenschaft, für die Teilnehmenden am Kursverbund war er als inhaltlicher Schwerpunkt obligatorisch.

Im gleichen Semester wurde ein Kurs zu qualitativen Forschungsmethoden angeboten. Dieser konnte grundsätzlich von allen Studierenden belegt werden, für die Projektteilnehmenden war die Teilnahme daran aber verpflichtend. In diesem Kurs wurden zudem weitere Möglichkeiten erprobt, die geringe Zeit und den wenig kreditierten Leistungsumfang möglichst effizient zu nutzen und daher ein Blended-Learning- sowie ein Flipped-Classroom-Konzept entwickelt und implementiert. Auf diesen Kurs wird in den folgenden Kapiteln näher eingegangen.

In dem abschliessenden Forschungsseminar schliesslich konzipierten die Studierenden tatsächlich eigene Forschungen und führten diese in Gänze durch. Diese lehnten sich also einerseits thematisch an die inhaltsbezogene Veranstaltung an und griffen andererseits auf das im Methodenkurs erworbene Wissen zurück und vertieften es in der praktischen Anwendung. Im genannten Beispiel schloss sich also an die Kurse „Religion und Internet“ sowie „Qualitative Religionsforschung“ ein Forschungsseminar unter dem Titel „Religion in virtuellen Welten“ an. Im Rahmen des vorgegebenen Themas konnten die Studierenden ihren Fokus frei wählen und so auch Schwerpunktsetzungen aus anderen Studienbereichen einbringen – so entstanden u.a. Arbeiten zu Åsatrú oder Hexencoven im Internet ebenso wie zur Bedeutung des Internets für christlich-orthodoxe Gemeinden vor Ort. Allen unterschiedlichen Themen und methodischen Zugängen gemein war dabei die Orientierung an den oben genannten Eigenschaften des „Forschenden Lernens“: Die Betonung der Eigenständigkeit der Studierenden, des *hands-on approaches*, des Durchlebens eines gesamten Forschungsprozesses von der Konzeption bis zur Ergebnispräsentation sowie des veränderten Dozierenden-Studierenden-Verhältnisses. Strukturiert wurde die Arbeit durch gemeinsame Treffen in der Seminargruppe im Abstand von etwa drei Wochen sowie wöchentliche Sprechstundenangebote. Das Forschungsseminar schloss mit einer Präsentation der Forschungsergebnisse – in diesem Fall mit einer studien-gangsoffentlichen Vortragsreihe, in anderen Fällen entstanden Ausstellungen, Poster oder Publikationen (vgl. Nagel & Neumaier, 2013).

In der Regel fanden diese drei Kurse entweder in zwei aufeinanderfolgenden Semestern oder im Laufe eines Semesters und der sich anschliessenden vorlesungsfreien Zeit statt. Die ersten beiden Kurse wurden dann regulär während der Vorlesungszeit angeboten und das Lehrforschungsprojekt schloss sich etwas zeitversetzt an – etwa, indem die Themenfindung und erste methodische Überlegungen gegen Ende der Vorlesungszeit aufgenommen wurden und die eigentliche Forschung im Laufe der vorlesungsfreien Zeit erfolgte. Alle drei Kurse konnten theoretisch von verschiedenen Dozierenden in enger Absprache angeboten werden. Besonders geringe Reibungsverluste traten allerdings auf, wenn alle Kurse in einer Hand lagen (oder, je nach Lehrdeputat, von zwei Dozierenden gemeinsam betreut wurden). In jedem Fall aber konnten die Kursverbunde von Semester zu Semester von wechselnden Dozierenden angeboten werden und so auch unterschiedliche thematische und methodische Schwerpunkte setzen. Neben qualitativen Forschungsmethoden standen so unter anderem kunsthistorische, archäologische und quantitative Ansätze im Mittelpunkt des Kursverbundes. Auf diese Weise konnte im Rahmen einer festgelegten Studienstruktur mit geringen Kapazitäten für Methodenausbildung oder Forschendes Lernen letztlich ein umfangreiches Lehrforschungsprojekt integriert werden.

Dennoch blieb die Situation, die Grundlagen der Methodenlehre lediglich in einem mit zwei CP kreditierten Kurs vermitteln zu können, unbefriedigend. Um dies zu optimieren, wurde daher zusätzlich auf die im Folgenden vorgestellten didaktischen Ansätze zurückgegriffen.

4 Mit eng bemessenen Kapazitäten zur Methodenlehre umgehen: Über „Flipped Classroom“ und „Blended Learning“

Ein zweites Anliegen, das die Entwicklung des Kursverbundes beförderte, waren die Erfahrungen mehrerer in der Methodenlehre aktiver Kollegen/-innen in der Vermittlung qualitativer Methoden im Rahmen religionswissenschaftlicher Studiengänge – insbesondere im Undergraduate-Bereich, mit einigen Variationen aber auch in den Master-Studiengängen. Als grundlegendes Problem erschien dabei, dass die Vermittlung etwa sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden in religionswissenschaftlichen Studiengängen häufig einen eng begrenzten Raum einnimmt. Dies ist nachvollziehbar, werden diese Methoden doch meist nicht als Bestandteil der zu vermittelnden Kerninhalte

eines religionswissenschaftlichen Studiums verstanden.⁶ Für ihre Vermittlung bringt dies aber einige Schwierigkeiten mit sich: Stehen nur wenige CP zu ihrer Kreditierung zur Verfügung, so dass Studierende de facto nur ein oder zwei Seminare in diesem Bereich belegen können, fällt die Selektion aus der Fülle der möglichen Inhalte schwer: Inwiefern sollen qualitative, inwiefern quantitative Methoden vermittelt oder eine Balance aus beidem gesucht werden? Wie gründlich müssen methodologische Grundlagenkenntnisse vermittelt werden, um die Methodenausbildung nicht auf tönernen Füßen stehen zu lassen, und inwiefern geht dies auf Kosten der Auseinandersetzung mit konkreten Erhebungs- und Analysemethoden? Welche Bedeutung hat in dem Zusammenhang die Fachgeschichte der Forschungstradition im Vergleich zum *state-of-the-art*-Handbuchwissen? Vor allem aber: Inwiefern soll die Methodenausbildung Studierende tatsächlich darauf vorbereiten, eigene Erhebungen und Auswertungen durchzuführen, und welcher Anteil muss dann der praktischen Einübung eingeräumt werden? All diese Bestandteile haben ihre Berechtigung, können aber nicht in zwei Semesterwochenstunden vermittelt werden. In der Konsequenz kann eine gut begründete Selektion erfolgen, die auf das Profil des Studienganges abgestimmt ist. Weiterhin kann aber auch erwogen werden, wie sich die begrenzten Kapazitäten im Curriculum möglichst effizient nutzen und im Idealfall koordiniert mit anderen Studienbestandteilen Synergieeffekte erzielen lassen.

Die Vertiefung von Methodenkenntnissen wurde bereits durch den gerade beschriebenen Kursverbund inklusive der studentischen Forschungsprojekte befördert. Darüber hinaus erschien es aber auch sinnvoll, den Methodenkurs selbst umzustrukturieren, um die eng bemessene Zeit gewinnbringender nutzen zu können. In den vorangegangenen Methodenkursen war die Präsenzzeit selbst zu einem Gutteil auf die Besprechung von zuvor gelesenen Lehrbuchtexten verwendet worden. Ertragreicher erschien es nun, sowohl auf Blended-Learning-Elemente zurückzugreifen als auch mit dem Konzept des Flipped Classrooms zu arbeiten. Dieser Kursverbund soll im Folgenden vorgestellt und Erfahrungen damit geschildert werden.⁷

4.1 Blended Learning und Flipped Classroom – Konzepte und grundsätzliche Anmerkungen

Viele der Prozesse, die im Rahmen des Forschenden Lernens angestrebt werden, werden durch die Einbindung medialer Unterstützung erleichtert oder überhaupt erst möglich gemacht. Daher bietet sich die Verbindung mit Ansätzen des Blended Learning oder des Flipped Classrooms an. „Blended Learning“ (oder auch „integriertes Lernen“) meint dabei eine gezielte Verbindung von Präsenzveranstaltungen und elektronisch gestütztem Lernen, in der jeweils die Vorteile beider Lernzusammenhänge genutzt und durch ihre Kombination optimale Lernsituationen geschaffen werden sollen. Dies ist in universitärer Lehre in Teilen schon alltäglich, bedenkt man die vielen Möglichkeiten, die Lehr- bzw. Lernplattformen wie Blackboard, Moodle oder StudIP Dozierenden und Studierenden bereits bieten: Neben der Bereitstellung von vorzubereitenden Seminarartikeln können meist auch Diskussionsforen, Wikis oder kleine Tests online eingerichtet werden. Im Sinne des Blended Learning würden solche und weitere Möglichkeiten zielgerichtet mit den Präsenzveranstaltungen verknüpft, und die dem Medium jeweils eigenen Vorteile genutzt: So könnten kleine Online-Tests das Verständnis der digital bereitgestellten Seminarartikeln abprüfen, auf dieser Grundlage in der Präsenzsitzung tiefere Diskussionen der Texte erfolgen, und die Ergebnisse der Diskussion anschließend in ein Online-Wiki zum Seminarthema verarbeitet werden.⁸ In grössere Vorlesungen können an passenden Stellen Online-Abstimmungen oder die Möglichkeit zu anonym gestellten Verständnisfragen integriert werden oder zur Nachbereitung jeglicher Kurse Audio- oder Videomaterial bereitgestellt werden.

Eine ähnliche Richtung schlägt das Konzept des Flipped Classrooms ein. Diese Idee des „umgedrehten Unterrichts“ beinhaltet im Kern, dass die übliche Verteilung der Vermittlung von Lerninhalten umgekehrt wird. Anstelle einer Vorlesung oder vorlesungsartigen Interaktion in der Präsenzveranstaltung und der praktischen Anwendung oder Übung in Eigenarbeit der Studierenden gilt hier: Die grundlegenden Lerninhalte werden nicht im Seminar oder der Vorlesung vermittelt, sondern von den Studierenden in der Vorbereitung auf Präsenzsitzungen erarbeitet – häufig unterstützt durch die mit Blick auf das Blended Learning vorgestellten Online-Elemente. Die Präsenzsitzung hingegen wird dann zur Anwendung, gegebenenfalls Einübung des Gelernten genutzt. Dieses Konzept unterscheidet sich damit besonders stark von traditionellen Vorlesungsformaten, doch es weist auch Unterschiede zu verbreiteten Seminardidaktiken auf: Während dort häufig die Seminarvorbereitung aus der Lektüre eines Textes

⁶ Im Stellenwert der Methodenausbildung spiegelt sich häufig ein grundsätzliches Dilemma religionswissenschaftlicher Studiengänge wider: Die Breite der möglichen Forschungsperspektiven, von historisch-philologischen Zugängen bis hin zu gegenwartsbezogener, qualitativer oder quantitativer empirischer Sozialforschung, macht es unmöglich, im Rahmen eines Studiums die ganze Vielfalt des Methodenspektrums zu vermitteln. Im Gesamtkonzept des Studiums ist zudem die Frage, inwiefern neben dem auf religiöse Traditionen und weitere Themen der Religionswissenschaft bezogenes Wissen zunächst Quellsprachen als „handwerkliche“ Kompetenz des Studiums priorisiert werden. Diese Zwickmühle kann Forschendes Lernen mit seinen Synergieeffekten erfahrungsgemäß etwas lindern, grundsätzlich jedoch muss hier auch die Frage nach dem je eigenen Profil des Studienstandortes bzw. -instituts gestellt werden.

⁷ Dieses Konzept wurde von der Autorin gemeinsam mit Dr. Steffen Führung vom Institut für Theologie und Religionswissenschaft der Leibniz Universität Hannover konzipiert und an beiden Universitäten umgesetzt. Auch Mehmet Kalender (Universität Göttingen) und Stefan Schröder (Universität Bayreuth) waren an der Konzeption und Erstellung der Kursunterlagen maßgeblich beteiligt.

⁸ Siehe ausführlicher etwa Mandl & Kopp, 2006.

besteht, der im Seminar dann diskutiert wird, könnte im Sinne des Flipped Classrooms in der Präsenzphase eher „hands-on“ eine grössere Transferleistung erfolgen – etwa, indem eine weiterführende Aufgabe bearbeitet wird, bei der auf den Seminartext zurückgegriffen werden muss oder Texte überhaupt nur einen Teil der Vorbereitung auf ein grösseres Projektvorhaben ausmachen. Dies verändert auch die Rollenverteilung im Vergleich zu einer klassischen Seminar- oder gar Vorlesungssituation: „In this manner, teachers and students are collaborative learners targeting topics [...]. Class time is no longer a relay of information only; class is now an amalgam of discussion, listening and doing.“ (Harris, Harris, Reed & Zelihic, 2016, S. 325). Studierende werden dabei also noch deutlich stärker in einer aktiven Rolle gefordert als dies in der durchschnittlichen Seminardiskussion, aus der sich einzelne Studierende häufig auch gut herausziehen können, der Fall ist. Sinnvoll kann dieser Ansatz nebenbei auch angesichts begrenzter zeitlicher Kapazitäten sein, da auf diese Weise die gemeinsame Zeit besonders gewinnbringend genutzt werden soll. Wenn das Konzept erst einmal etabliert ist und die studentische Vorbereitung entsprechend erfolgt, führt die vorherige Befassung mit dem Thema sowie die konkrete Anwendung auf ein Problem zudem dazu, dass Studierende in den Sitzungen verstärkt Fragen und Unklarheiten in Bezug auf die Kursinhalte thematisieren (vgl. ebd., S. 326). In Verbindung mit Blended-Learning-Konzepten erlaubt der Flipped Classroom ausserdem die Vorbereitung zu selbstgewählten Zeiten und in der individuell benötigten Zeit. Im Idealfall bedient das vorzubereitende Material weiterhin unterschiedliche Lerntypen und bietet die Möglichkeit, grundlegende Unklarheiten auch jenseits der Präsenzsitzungen im Austausch mit dem oder der Dozierenden zu thematisieren (vgl. ebd., S. 327). Grundlegende Voraussetzung für das Gelingen dieses Konzeptes ist allerdings, dass die Studierenden sich im Klaren darüber sind, dass sie für ihren Lernprozess selbst verantwortlich sind (vgl. ebd., S. 326), diesbezügliche Erwartungen und Kursanforderungen müssen also zu Beginn eindeutig formuliert werden und die erarbeiteten Inhalte tatsächlich als für den Seminarkontext notwendig erfahren werden. Erhebungen im Anschluss an Flipped-Classroom-Seminare zeigen aber, dass Studierende die Bereitstellung verschiedenen Online-Materials (insbesondere von Screencasts) als Optimierung ihres Lernprozesses erfuhren und die Gelegenheit schätzten, sich die Seminargrundlagen in ihrem eigenen Tempo anzueignen (vgl. Triantafyllou & Timcenko, 2015, S. 718f.). Sie hatten zudem den Eindruck, die Seminarzeit besser nutzen zu können (vgl. ebd., S. 719). Richtig eingesetzt, kann der Flipped Classroom daher zu engagierteren Studierenden und tiefergehenden Seminardiskussionen führen. Es zeigt sich weiterhin, dass Studierende in anschliessenden Tests deutlich besser abschneiden (vgl. Mehring, 2016, S. 3, auch McLaughlin, White, Khanova & Yuriev, 2016, S. 28). Dies deckt sich mit Erhebungen unter Lehrenden, die in Flipped-Classroom-Kursen erhöhtes studentisches Engagement und größeres Verständnis der Kursinhalte verzeichneten und das Kurskonzept insgesamt als Gewinn für alle Beteiligten einstufen (vgl. Mehring, 2016, S. 3f., auch McLaughlin et al., 2016, S. 27).

Insgesamt ist natürlich zu beachten, dass weder Blended-Learning- noch Flipped-Classroom-Ansätze pädagogische Allheilmittel sind, sondern immer Teil eines didaktischen Gesamtkonzeptes sein sollten. Entscheidend für die Umsetzung und ihren Erfolg ist das konkrete Zusammenspiel von Studierenden und Lehrenden, von Inhalten, Themen und dem akademischen Kontext (etwa der Verortung des Kurses in der Modulstruktur, den Lernzielen und der Gesamtausrichtung des Studiengangs, vgl. McLaughlin et al., 2016, S. 34). Einen möglichen Anwendungsfall im Rahmen der religionswissenschaftlichen Methodenlehre zeigt das folgende Kapitel.

4.2 Methodenlernen mit Blended Learning und Flipped Classroom – ein Beispiel

Mit einer Umstrukturierung gemäss den vorgestellten didaktischen Ansätzen sollte die eng bemessene Präsenzzeit des Kurses zur Einführung in Forschungsmethoden besser genutzt werden. Dafür wurde die Erarbeitung lehrbuchartiger Inhalte zur Entstehung und Durchführung qualitativer Forschungsmethoden weitgehend in die Vorbereitungszeit ausgelagert, die Präsenzsitzung hingegen der konkreten Arbeit an eigenem Material gewidmet. Um eine optimale und umfassende Vorbereitung zu gewährleisten, wurde ein umfangreicher Online-Kurs erstellt, der insgesamt fünf Module enthielt. Diese orientierten sich an Schritten des Forschungsprozesses und enthielten jeweils Vorlesungsaufzeichnungen, Textgrundlagen und Beispielvideos: Als Einführung in und Überblick zum jeweiligen Thema dienten Vorlesungen, die als Video aufgezeichnet und online zur Verfügung gestellt wurden. Mit wissenschaftlichen Aufsätzen oder Lehrbuchkapiteln als Textgrundlage sollten bestimmte Themen noch einmal besonders beleuchtet werden. Als „Beispielvideos“ dienten kurze, selbst konzipierte Videoclips, in denen bestimmte Problemlagen und Fallstricke qualitativer Methoden noch einmal illustriert wurden – etwa gelungene und misslungene Interviewsituationen oder Schwierigkeiten bei der Auswertung des Datenmaterials.⁹ Jedes Modul enthielt eines oder mehrere der Vorlesungsvideos und Textgrundlagen sowie verschiedene Beispielvideos und endete dann mit einer kleinen eigenen Arbeitsaufgabe für die Studierenden.¹⁰ Diese forderte dazu auf, das Gehörte und Gelesene praktisch anzuwenden, etwa durch die Entwicklung einer Forschungsfragestellung, das Abfassen eines Exposés oder die

⁹ Die Vorlesungen ebenso wie die Beispielvideos wurden selbst verfasst und mit Unterstützung des Multimediassupports der Universität professionell aufgezeichnet.

¹⁰ Des Weiteren wurde online ein Glossar der verwendeten Fachbegriffe bereitgestellt sowie ein Online-Diskussionsforum eingerichtet.

Durchführung eines Interviews oder einer Feldbeobachtung. Da für diese individuelle Aufgabe sowie das Methodenseminar und das anschließende Lehrforschungsprojekt insgesamt die Vorbereitung durch die Textlektüre und das Ansehen der Vorlesungsvideos essentiell waren, wurde diese Vorbereitung direkt im Rahmen des Onlinekurses durch kleine Multiple-Choice-Tests abgeprüft.¹¹ Die Struktur des Online-Kurses im Falle des skizzierten Methodenkurses zu qualitativen Methoden gestaltete sich also wie folgt (Abb. 2):



Abbildung 2 – Aufbau der Online-Elemente des Methodenkurses

¹¹ Diese konnten beliebig oft wiederholt werden, weil sie keinen zu starken Prüfungscharakter in die kontinuierliche Kursarbeit einbringen sollten. Sie mussten aber bis zu einem bestimmten Zeitpunkt bestanden werden, um weiter voranschreiten zu können.

Wie sich diese Module konkret gestalteten, soll am Beispiel des dritten Moduls kurz ausgeführt werden: Dieses Modul sollte eine Einführung in Erhebungsmethoden qualitativer Forschung bieten. Dazu sahen die Studierenden zunächst die etwa 45-minütige Aufzeichnung einer Vorlesung zum Thema „Beobachtungen“. Die Aufzeichnung war dabei in eine Präsentation eingebettet, die es ihnen ermöglichte, einzelne Themen gezielt erneut anzuwählen oder zu einem Abschnittsbeginn zurückzuspringen. Wie im Falle einer tatsächlich besuchten Vorlesung wurde ihnen der Rat gegeben, eigene Notizen zu dieser Vorlesung anzufertigen, denn dem Vorlesungsvideo folgte ein Online-Test (etwa zehn offene oder Multiple-Choice-Fragen), der überprüfte, ob das Video auch aufmerksam angesehen wurde und die Inhalte erinnert wurden. Dem folgte ein Text, der sich vertiefend mit dem Verhältnis von Nähe und Distanz in der Feldforschung befasste. Auch dessen Lektüre wurde durch einen kleinen Online-Test überprüft. Weiterhin zeigte ein Beispielvideo zwei kurze Ausschnitte aus den Filmen „Das Fest des Huhns“ (Mockumentary über ethnografische Forschung, Österreich 1992) und „Kitchen Stories“ (Komödie über Marktforschung in den 50er Jahre, Norwegen/Schweden 2003), in denen unterschiedliche Beobachtungssituationen dargestellt wurden. Der anschließende Online-Test thematisierte die Fehler und Ungeschicklichkeiten in den dargestellten Beobachtungsszenen.

Der zweite Teil des dritten Moduls befasste sich mit Aspekten der Interviewforschung. Auch hier führte ein Vorlesungsvideo zunächst ins Thema ein und stellte u.a. unterschiedliche Interviewformen vor, bevor ein Text die Aspekte des Fremdverstehens und der Frageformulierung in der Interviewsituation vertiefte. Das Verständnis beider Materialien wurde erneut durch kleine Online-Fragebogen überprüft. Zwei selbst verfasste, von Studierenden dargestellte und durch das Medienzentrum der Universität aufgezeichnete Beispielvideos thematisierten anschließend gelungene und misslungene Beispiele von Interviewanbahnung und -führung.

Das gesamte Modul schloss schliesslich mit einer offenen Aufgabe: Auf der Grundlage des Gelesenen und Gehörten wurden die Studierenden aufgefordert, die Forschungsskizze zu ergänzen, die sie im Rahmen der offenen Aufgaben der vorangegangenen Module bereits angelegt hatten. Der Beschreibung der selbstgewählten Fragestellung und des Forschungsfeldes sollten nun Überlegungen zu passenden Erhebungsverfahren folgen. Je nach gewähltem Verfahren sollten diese Ausführungen auch entweder Konkretisierungen zur durchzuführenden Beobachtung (etwa: soll diese teilnehmend oder nicht-teilnehmend durchgeführt werden, offen oder verdeckt, auf welche Aspekte soll besonders geachtet werden) oder einen Interviewleitfaden oder Erzählstimulus beinhalten.

In den von den Studierenden individuell zu erledigenden offenen Arbeitsaufgaben sollte also das gesammelte Wissen der übrigen Vorbereitung einfließen und sich durch die praktische Übung verfestigen. An jedes Modul schlossen sich dann Präsenzsitzungen an, die sich ganz vorrangig der Arbeit an diesen offenen Übungen widmeten. Um diese Übungen angemessen intensiv mit den Studierenden besprechen zu können, wurde für die Besprechung mancher Aufgaben keine Plenumsitzung abgehalten, sondern Kleingruppen von etwa vier Teilnehmenden gebildet, die sich regelmässig mit der/dem Dozierenden trafen. Auf diese Weise konnten die eigenen Forschungsfragestellungen, Projektexposees, Beobachtungsprotokolle u.ä. eingehend diskutiert und an eigenen wie auch den Beispielen der Kommilitonen/-innen gelernt werden. Die gesamte Kursstruktur des Blended-Learning-Kurses, online wie in Präsenz, gestaltete sich also wie folgt (Abb. 3):



Abbildung 3 – Aufbau des Methodenkurses insgesamt (Eigenarbeit und Präsenztreffen)

Auf diese Weise sollte der Methodenkurs die Studierenden auch im Rahmen der überschaubaren Zeit und Kreditierung möglichst gut auf die praktische Arbeit im sich anschließenden Lehrforschungsprojekt vorbereiten. In der Praxis erwachsenden Schwierigkeiten und Lösungsvorschlägen widmet sich das folgende Kapitel.

5 Erfahrungen mit dem „Kursverbund Methodenlernen“ und den zugehörigen didaktischen Konzepten – Reflexion

Zu Beginn dieses Aufsatzes wurden mögliche strukturelle Hindernisse bei der Umsetzung Forschenden Lernens (wie etwa bestehende Studienordnungen) thematisiert und bereits in der Vorstellung der Kurskonzeptionen Umgangsweisen damit vorgeschlagen. Plant man den Einsatz der vorgestellten didaktischen Ansätze, können aber auch praktische Erfahrungen aus der Durchführung solcher Kursverbünde hilfreich sein. Diese sollen daher abschliessend thematisiert werden, zunächst mit Blick auf die Blended-Learning- und Flipped-Classroom-Elemente, die im Methodenkurs eingesetzt wurden: Aus Dozierendensicht liegt ein gewichtiger Nachteil bei der Erstellung eines solchen Online-Kurses in dem hohen Aufwand, der im Zuge der Umstellung anfällt. Da der Kurs zuvor nicht als Vorlesung gehalten wurde, mussten Vorlesungsskripte erstellt werden, bevor die Vorlesungsvideos aufgezeichnet werden konnten. Um verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen, wurde zudem eine aufwändige technische Lösung gewählt, die in die Vorlesungsvideos eine Präsentation integrierte und es ermöglichte, einzelne Abschnitte in Vorlesung und Präsentation gezielt anzusteuern. Auch die Erstellung der genannten Multiple-Choice-Tests und Beispielvideos war arbeitsintensiv. Dabei waren die letzteren für den Kurs sicherlich nicht essentiell, boten aber einen zusätzlichen, teilweise humorvollen Zugang zu den Kursinhalten. Zudem wurden alle Kursinhalte nach den ersten Einsätzen im Laufe der ersten Semester kritisch überprüft und optimiert. Ein solcher Aufwand will erst einmal bewältigt werden und lohnt daher wohl vornehmlich für häufiger oder regelmäßig durchzuführende Kurse. Im vorliegenden Fall gelang die Umsetzung auch aufgrund universitärer Fördermittel, die es erlaubten, wissenschaftliche Hilfskräfte und universitäre Medienstellen in die Arbeit einzubinden. Abhängig von der institutionellen Ausstattung eines Lehrstuhls oder Instituts kann die Arbeit möglicherweise auch als Gemeinschaftsaufgabe verstanden und entsprechend aufgeteilt werden.

Nichtsdestotrotz ist mit einer Seminarumstellung immer Mehraufwand verbunden, doch im Falle des vorgestellten Beispiels zahlte sich diese Umstellung aus: Die gemeinsame Präsenzzeit konnte im vorliegenden Beispiel tatsächlich gewinnbringender genutzt werden, indem dort am Beispiel bzw. an den jeweiligen studentischen Transferleistungen gleichzeitig auch die Seminarinhalte diskutiert werden konnten. Durch die offenen Arbeitsaufgaben am Ende jedes Moduls machten sich die Studierenden notwendigerweise viel weitergehende und gründlichere Gedanken zu den vorzubereitenden Inhalten als bei einer einfachen Textlektüre. Die Studierenden aus den betreffenden Kursen konnten so deutlich mehr Grundlagenwissen über qualitative Forschung, aber auch bereits Handlungskompetenzen in diesem Bereich mitnehmen. Zudem konnte die Seminarvorbereitung nach eigenem Tempo und in selbstgewählten Zeiträumen erfolgen, ein Umstand, der insbesondere von den besonders ausgelasteten, arbeitenden oder familiär gebundenen Studierenden sehr geschätzt wurde. Mit einer grösseren Vielfalt des Vorbereitungsmaterials konnten zuletzt verschiedene Lerntypen angesprochen werden.

Mit Blick auf den Gesamtansatz des Forschenden Lernens stellten die meisten Studierenden einen deutlich erhöhten Arbeitsaufwand im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes fest, zu dem viele eine ambivalente Haltung einnahmen: Sie hätten das Forschungsprojekt in dieser Hinsicht vollkommen unterschätzt, gleichzeitig sei der Erkenntnis- und Kompetenzgewinn in allen beteiligten Seminaren aber auch deutlich über jenen im Rahmen klassischer Seminare hinausgegangen. Mit erhöhtem Aufwand, so ihr Eindruck, ging mithin ungleich grösserer Ertrag einher – sowohl die religionswissenschaftlichen und methodenbezogenen Inhalte als auch die weiterführenden, fachfernen oder berufsbezogenen Kompetenzen (etwa Reflexions- und Transferleistungen zwischen Theorie und eigener Empirie oder die studentische Selbstorganisation) betreffend. Gerade die engagierteren Studierenden nahmen den erhöhten Arbeitsaufwand daher gern in Kauf. Dennoch ist selbstverständlich grundsätzlich auf eine angemessene Kreditierung zu achten: In unserem Fall war das Lehrforschungsprojekt mit sechs CP und entsprechend einem guten Monat Vollzeitarbeit kreditiert – sich dies zu vergegenwärtigen hilft bei der Planung der konkreten Arbeitsanforderungen (etwa mit Blick auf die Zahl der zu führenden, transkribierenden und auszuwertenden Interviews¹²).

12 Für ungeübte Transkribierende kann meiner Erfahrung nach je nach Detailliertheit der Transkription und dem Vorhandensein von Transkriptionsprogrammen etwa der Faktor 1:7 bis 1:10 im Zeitaufwand angesetzt werden. Für die Transkription eines einstündigen Interviews wird dann allein mindestens ein voller Arbeitstag benötigt. Der Zeitaufwand der Auswertung variiert stark je nach angewandtem Verfahren, so dass hier noch weniger pauschale Aussagen getroffen werden können. Jedoch scheint es nicht abwegig, für das Führen, Transkribieren, Analysieren sowie die knappe Verschriftlichung der Analyseergebnisse eines Interviews von etwa zwei Stunden eine gute Arbeitswoche zu veranschlagen. Davon ausgehend ist es wohl noch schwieriger, eine Gesamtzahl an Interviews zu benennen, da diese erfahrungsgemäß auch unabhängig von ihrer Länge sehr unterschiedlich reichhaltig sein können. Zudem müssen die Anforderungen des Forschungsberichtes berücksichtigt werden – ist dieser vor allem eine Vorstellung des Vorhabens und Darlegung der empirischen Ergebnisse, oder enthält er auch Kapitel zu Forschungsstand oder zugrundeliegender Theorie? In ersterem Fall ließe sich bei einem einmonatigen Forschungsprojekt möglicherweise mit sechs bis acht zu verwendenden Interviewstunden arbeiten, in letzterem Fall mit noch begrenzterem Datenmaterial.

Aus Dozierendensicht überraschten allerdings in dieser Hinsicht auch die geringen Ausgangskompetenzen der Studierenden: Zeitmanagement und Arbeitsorganisation sowohl der einzelnen Studierenden als auch der zum Teil gebildeten studentischen Kleingruppen fielen den Studierenden erstaunlich schwer und stellten letztlich den grössten Auslöser für Frustration oder Konflikt dar. Offenbar werden diese Kompetenzen weder selbstverständlich aus der Schule mit ins Studium gebracht noch im Rahmen klassischer Seminare tatsächlich vermittelt. Da diese Kompetenzen aber erfahrungsgemäss nicht nur für die anschliessende Bewährung in universitärer Weiterqualifikation oder ausserakademischer Arbeitswelt wesentlich sind, sondern auch schon für den fachbezogenen Studienerfolg, erscheint es umso lohnenswerter, sie einzuüben. Um Frustrationserfahrungen zu mindern, erschien es uns bei der wiederholten Konzeption von Lehrforschungsprojekten allerdings sinnvoll, diesen Aspekt erstens explizit immer wieder zu thematisieren, zweitens auch unsere Erwartungen anzupassen und einige organisatorische Dinge (etwa Zeitplanung, Aufgabenverteilung) nicht ausschliesslich den Studierenden zur Verabredung zu überlassen.

Im Falle des beispielhaft vorgestellten Kursverbundes ist im Sinne des Forschenden Lernens zudem suboptimal, dass dieser aufgrund der bestehenden Modulstruktur erst vergleichsweise spät im Studienverlauf belegt werden konnte. Angesichts der positiven Effekte, die grundsätzlich für dieses Konzept sprechen, erscheint es vielmehr naheliegend, solcherlei Projekte bereits in der Studieneingangsphase zu verankern, sofern das curricular möglich erscheint. Mindestens aber kleinere Aufgaben¹³, die über die Rezeption von Vorlesungsskripten und Seminartexten und deren Diskussion hinausgehen und die Studierenden zu eigenem Erfahren und Verarbeiten anregen, erscheinen als Bestandteil auch von Einführungsveranstaltungen und Grundlagenseminare möglich und gewinnbringend.

Insgesamt scheinen das Konzept des Forschenden Lernens und verwandte Ansätze durch ihre Synergieeffekte in der Vermittlung von religionswissenschaftlichen Inhalten und Kompetenzen zumindest in Teilen das Problem zu mindern, im Rahmen eines religionswissenschaftlichen Studiums eine das Curriculum überfordernde Bandbreite an Inhalten und Methoden vermitteln zu wollen. Sofern man also die zu Beginn dieser Ausführungen genannten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen als Lernziele eines religionswissenschaftlichen Studiums anerkennt, können diese didaktischen Ansätze ein hilfreiches Instrument in der Studiengangs- und Seminarplanung sein.



Zur Autorin

Anna Neumaier ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Identität angesichts religiöser Pluralität. Eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung der Bedingungen und Folgen interreligiöser Kommunikation“ am Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik der Universität Bremen.
neumaier@uni-bremen.de

Literatur

Bundesassistentenkonferenz, Hochschuldidaktischer Ausschuss (2009). *Forschendes Lernen* □ *Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik* (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, 5, Neuaufl. nach der 2. Aufl. 1970). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.

Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft (2011). *Empfehlungen für die Konzeption religionswissenschaftlicher Studiengänge an deutschen Universitäten*. Am 10.1.2017 bezogen von https://www.dvrw.uni-hannover.de/fileadmin/dvrw/pdf/300112_Rahmenordnung.pdf

Harris, B. F., Harris, J., Reed, L. & Zelihic, M. (2016). Flipped Classroom. Another Tool for Your Pedagogy Tool Box. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 43, 325–333.

¹³ Mit Blick auf die eingangs geschilderte Episode zum Sektenbegriff könnte dies beispielsweise das Sammeln und Kategorisieren von Primärquellen sein, in denen der Sektenbegriff verwendet wird oder das Analysieren von Bildern, die sich in diesem Zusammenhang finden.

- Hofhues, S. & Mallwitz, M. (2016). Forschendes Lernen „zu Ende“ denken. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 247–262). Wiesbaden: Springer.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.
- Humboldt, W. v. (1964). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In E. Anrich (Hg.), *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus* (S. 375–386). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kergel, D. (2016). Glücklich forschend Lernen. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum forschenden Lernen. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 179–211). Wiesbaden: Springer.
- Laack, I. (2014). Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums. Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 22, H2, 375–401.
- Mandl, H. & Kopp, B. (2006). *Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven* (Forschungsbericht Nr. 182). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- McLaughlin, J. E., White, P. J., Khanova, J. & Yuriev, E. (2016). Flipped Classroom Implementation. A Case Report of Two Higher Education Institutions in the United States and Australia. *Computers in the Schools*, 33, H1, 24–37.
- Mehring, J. (2016). Present Research on the Flipped Classroom and Potential Tools for the EFL Classroom. *Computers in the Schools*, 33, H1, 1–10.
- Nagel, A.-K. (2011). Zu den (In-)Kompetenzen von Religionswissenschaftlern. In P. Diemling & J. Westermann (Hg.), *„Und was machst Du später damit?“ Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler und Absolventen anderer Kleiner Fächer* (S. 39-52). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Neumaier, A. & Nagel, A.-K. (2013). Lehrforschung als didaktisches Konzept in der Religionswissenschaft. In A.-K. Nagel & A. Neumaier (Hg.), *Endzeit jetzt! Lehrforschung zur modernen Eschatologie* (S. 163–194). Marburg: Diagonal.
- Ruhr Universität Bochum (02.11.2017). Universitätsprogramme. Universitätsprogramm Forschendes Lernen. Am 14.12.2017 bezogen von: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/universitaetsprogramme/forschendes-lernen.html>.
- Ruhr Universität Bochum (2017). Zukunftskonzept Lehre. Am 14.12.2017 bezogen von: www.ruhr-uni-bochum.de/studium/pdf/zukunftskonzept_lehre.pdf.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 53-68). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.
- Triantafyllou, E. & Timcenko, O. (2015). Out of Classroom Instruction in the Flipped Classroom: The Tough Task of Engaging the Students. In P. Zaphiris & A. Ioannou (Hg.), *Learning and Collaboration Technologies* (Second International Conference, LCT 2015, Proceedings (S. 714–723). Heidelberg et al.: Springer International Publishing.
- Weiß, S. & Radermacher, M. (2015). Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft. Von den Zielen zu den Methoden. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 23, H2, 371–397.
- Wolf, K. D. (2016). Forschendes Lehren mit digitalen Medien. Wie forschendes Lernen durch Teilhabe und mediale Unterstützung gelingen kann. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 263–272). Wiesbaden: Springer.