



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

---

Stegmann, R. (2020). Einführungen in religiöse Traditionen lehren – Ein hochschuldidaktischer Vorschlag am Beispiel der Sikhs. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 173-185.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2020.085>

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>



© Ricarda Stegmann, 2020

# Einführungen in religiöse Traditionen lehren – Ein hochschuldidaktischer Vorschlag am Beispiel der Sikhs

Ricarda Stegmann

**Dieser Beitrag ist ein Vorschlag dafür, wie religionswissenschaftliche Einführungen in religiöse Traditionen unterrichtet werden können. Als Fallbeispiel dienen Sikhs in Geschichte und Gegenwart. Besonderes Gewicht wird auf die Vermittlung einer de-essentialisierenden und diskurswissenschaftlich inspirierten Perspektive gelegt. Im Zentrum des Artikels stehen hochschuldidaktische Überlegungen, insbesondere die Abstimmung von Lernzielen, Lernaktivitäten und Evaluationen im Sinne des *constructive alignment* sowie die Orientierung an Taxonomien zur Unterscheidung unterschiedlicher Lernzielstufen. Das Seminar zur Einführung in Sikhs in Geschichte und Gegenwart konzipierte ich zur Lehre in deutscher und französischer Sprache an der Universität Freiburg (i. Ü.) und unterrichte es seither regelmässig in beiden Sprachen.**

Cette contribution contient une proposition sur la façon dont des traditions religieuses peuvent être introduites en sciences des religions. Elle prend pour exemple les Sikhs dans le passé et le présent. Une attention particulière est portée à un enseignement dé-essentialisé et inspiré des sciences du discours. Des réflexions en lien avec la didactique universitaire, en particulier sur l'alignement curriculaire entre objectifs d'apprentissage, activités et évaluations ainsi que sur l'utilisation de la taxonomie pour différencier les différents niveaux d'apprentissage, sont au cœur de l'article. J'ai conçu le séminaire d'introduction aux Sikhs dans le passé et le présent pour un enseignement en français et en allemand à l'Université de Fribourg en Suisse. Je l'enseigne régulièrement dans les deux langues.

This article is a suggestion for how introductions to religious traditions can be taught in religious studies. Sikhs in the past and present serve as a case study. Special emphasis is placed on conveying a de-essentializing perspective inspired by discourse science. The focus of the article is on considerations of university didactics, in particular the coordination of learning objectives, learning activities and evaluations in the sense of constructive alignment as well as the orientation towards taxonomies to differentiate between different learning target levels. I designed the seminar on the introduction to Sikhs in the past and present for teaching in German and French at the University of Fribourg in Switzerland and have been teaching it regularly in both languages since then.

## 1 Einleitung

Am Beispiel der Sikhs unterbreitet dieser Artikel einen Vorschlag zur didaktischen Konzeptualisierung von religionswissenschaftlichen Hochschulseminaren, die sich der Einführung in eine religiöse Tradition widmen. Damit schliesst der Beitrag an die Arbeiten der letzten Jahre an, in denen Religionswissenschaftler\_innen die Lehr- und Lernziele ihres Faches einer vertieften didaktischen Reflexion entlang diskutieren (z. B. Laack, 2014; Weiss & Radermacher, 2015) und konkrete Modelle für religionswissenschaftliche Einführungs- und Standardseminare präsentieren (wie z. B. Bleisch & Johannsen (2008) zur Einführung in die Religions- und Wissenschaftsgeschichte, Kirsch (2017) zur Einführung in die Religionsgeschichte, Lange (2017) zu Klassikern der Religionswissenschaft und Schröder (2017) zur Einführung in Unterdisziplinen am Beispiel der Religionspsychologie). Mit dem Fokus auf die Einführung in eine religiöse Tradition in Geschichte und Gegenwart soll im Folgenden eine Diskussionsgrundlage für einen weiteren zentralen Bestandteil religionswissenschaftlicher Hochschulcurricula formuliert werden.

Einführungen in „die grossen Traditionen“ wie das Christentum, den Islam, den Hinduismus oder den Buddhismus sind mit Verweis auf aus wissenschaftlicher Hinsicht unhaltbare Essentialismen in den letzten Jahrzehnten immer wieder grundsätzlicher und berechtigter Kritik unterzogen worden (z. B. McCutcheon, 1997; King, 1999; Dubuisson, 2003). Professoren\_innen und andere Dozierende sehen sich folglich dem Dilemma gegenüber, wissenschaftlich von den Prämissen des Weltreligionen-Paradigmas Distanz nehmen, den Studierenden zugleich aber ein Grundlagenwissen vermitteln zu wollen, das sie nicht nur befähigt, eine akademische Karriere einzuschlagen,

sondern auch in anderen Berufsfeldern und Gesellschaftsbereichen religionswissenschaftliches Wissen zu vermitteln. Basiswissen zu gesellschaftlich relevanten Konzepten wie Buddhismus, Hinduismus, Islam oder zu anderen grösseren und kleineren „Weltreligionen“ ist dabei sowohl für die Vorbereitung auf eine akademische Laufbahn von Bedeutung als auch in der Grundlagenausbildung für jene, die später Spezialisierungen für andere Berufe durchlaufen. Dies zum einen deshalb, weil die wissenschaftlich notwendige Forderung nach der Dekonstruktion solcher Kategorien voraussetzt, dass Studierende die Eckdaten der Konstrukte kennen und so die Prozesse ihrer Konstruktion nachvollziehen können. Darüber hinaus aber auch deshalb, damit sie auf Nachfragen gesellschaftlicher Akteure reagieren und religionswissenschaftlich aufbereitete Informationen zur Verfügung stellen können.

In der Religionswissenschaft der Universität Freiburg i. Ü. sind Vorlesungen oder Seminare zur Einführung in den Islam, die Religionen Südasiens oder den Zoroastrismus wie an vielen anderen Standorten weiterhin Bestandteil des Bachelor-Curriculums. Insbesondere der Unterricht kleinerer aussereuropäischer Traditionen eignet sich m. E. dazu, a) aufgrund des im Vergleich mit dem Christentum oder Islam viel weniger umfangreichen Quellenmaterials einen Überblick über die zentralen historischen Konfigurierungen und Rekonstruktionsprozesse zu erreichen sowie b) die Problematik der Übertragung des Religionsbegriffs und der mit ihm einhergehenden Konzepte wie einer Heiligen Schrift, zentralen Lehre o. ä. zu demonstrieren. Dem folgend wird hier am Beispiel der Sikhs in Geschichte und Gegenwart ein Modell für ein Seminar auf Bachelor-Ebene präsentiert.

Die zahlreichen Inputs aus den einschlägigen Publikationen aufgreifend steht dabei die didaktische Konzeption des Seminars im Zentrum, die im Sinne des *constructive alignment* Lernziele, Aktivitäten sowie Evaluationsmodalitäten in Abhängigkeit voneinander entwickelt (Biggs, 2012). Die Ziele der Seminarbesucher\_innen stellen zwar eine wichtige Variable in der Qualität der Lernergebnisse dar: Studierende können ein Seminar beispielsweise mit dem persönlichen Ziel eines möglichst zeitreduzierten Erwerbs von Kreditpunkten besuchen oder aus persönlichen Neigungen und berufsbezogenen Plänen heraus ganz bestimmte inhaltliche Elemente als für sich relevant auswählen. Der\_die Dozent\_in kann das Panorama an studentischen Voraussetzungen jedoch insgesamt durch aktivierende Feedbacks und ein kohärentes Lerndispositiv in die Richtung eines motivierenden und nachhaltigen Lernens lenken. Umgekehrt riskiert sie, einen demotivierenden Prozess in Gang zu setzen, wenn sie beispielsweise hoch motivierende Lernziele steckt, die Studierenden dann aber mit grossen Textmengen alleine lässt oder in Klausuren lediglich Faktenwissen abprüft.

Die folgenden Überlegungen werden im Kontext der Rahmenbedingungen angestellt, die den schweizerischen Hochschulalltag seit der Bologna-Reform und der Verabschiedung des zu ihrer Umsetzung dienenden nationalen Qualifikationsrahmens (2009, aktualisiert 2011; Johannsen & Bleisch, 2008) bestimmen. Auf eine Diskussion dieser Reformen und der Anpassungen, die sie in Hinblick auf die einzelnen Studiengänge und ihre Lehrheiten erfordern, soll an dieser Stelle verzichtet werden, sind überzeugende Reflexionen hierzu doch bereits an anderer Stelle dargelegt worden (Laack, 2014; Laack, Radermacher & Weiss, 2017).

Im Folgenden werden zunächst die religionswissenschaftlichen Grundsatzentscheide vorgestellt, auf denen diese Einführung in Geschichte und Gegenwart der Sikhs basiert. Daraufhin wird besprochen, wie die zur Planung eines jeden Seminars zentralen Säulen 1. der Festlegung von über- und untergeordneten Lernzielen, 2. der Eingrenzung des Lernstoffs, 3. der Auswahl von Lehr- und Lernaktivitäten sowie 4. der Festlegung der Evaluationsformen für dieses Seminar konkret definiert und aufeinander abgestimmt werden können.

## 2 Wissenschaftliche Grundsatzentscheide

Im Seminar werden historische Konzeptualisierungen von Sikhs und Sikhismus aus diskurswissenschaftlicher Perspektive betrachtet. Von der unser Fach lange Zeit prägenden Tradition, Einführungen in (Welt-) Religionen anzubieten und dabei ihre Lehren und Weltbilder, Stifter, Schriften, Ethiken, Rituale und Feste als epochenübergreifend konstitutive Bestandteile zu präsentieren (z. B. Mensching, 1938; Glasenapp, 1963; Lanczkowski, 1983), nehme ich dementsprechend Abstand. An die Stelle von allgemeinen Erläuterungen dazu, wie Sikhs sich Gott, die Entstehung der Welt oder ein Leben nach dem Tod vorstellen, wie sie beten oder Initiationen, Hochzeiten und Beerdigungen gestalten, tritt eine von zwei aneinander gekoppelten Zielsetzungen geleitete Vorgehensweise: 1. Verschiedene historische Konfigurierungen von Sikhismus werden als diskursive Produkte ihrer jeweiligen Entstehungskontexte präsentiert und 2. diese diskursiven Produkte werden mit einem eurozentrischen Religionsbegriff inklusive seiner zugehörigen Konzepte wie einem Religionsstifter, einer eigenständigen Lehre oder einer heiligen Schrift konfrontiert, damit Differenzen zwischen diesen ursprünglich europäischen sowie den historischen aussereuropäischen Realitätskonstruktionen herausgestellt werden können.

Als theoretische Leitlinie greife ich den in Anlehnung an Stuart Hall (1996) entwickelten Vorschlag von Michael Bergunder auf, Identitäten von Gruppen und Akteuren über sogenannte „Identitätsmarker“ zu bestimmen (Bergunder, 2010, S. 20). Das Konzept geht von offenen und fluiden Identitätspositionierungen gesellschaftlicher Akteure aus, die durch Differenzbildungen zu anderen in einer gesellschaftlichen Konstellation vorhandenen Identitätsbildungen entstehen und die zudem stets umstritten und im Wandel, dabei aber keinesfalls zufällig sind, sondern sich der innerhalb einer diskursiven Konstellation angebotenen Möglichkeiten und Konfigurationen bedienen (Bergunder, 2010; Hall, 1996). So können historische und gegenwärtige Identitäten beschrieben und in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung erfasst werden, ohne dass ihnen ein wesenhafter Kern zugewiesen wird. Für das Seminar zum Sikhismus bedeutet diese Vorgehensweise konkret, dass für ausgewählte historische Epochen jeweilige „Identitätsmarker Sikhismus“ identifiziert werden. Diese sind durch die Frage bestimmt: Was macht eine\_n Sikh in einem konkreten gesellschaftlichen Kontext zu einem\_r Sikh? Das „was“ kann dabei primär in bestimmten Überzeugungen, Weltbildern und Lehren bestehen, wie es europäische Forscher\_innen oft postulierten (King, 1999); es kann jedoch auch primär in Praktiken, sozialen Verhaltensweisen, politischen Einstellungen oder „ethnischen“ Zugehörigkeiten festgemacht werden. Schliesslich wird in einem solchen Zugang auch der Religionsbegriff selbst historisiert. Dies wird im Seminarverlauf in zweierlei Hinsicht besprochen: Zum einen werden die emische und etische Konzeptualisierung von Sikhismus als „Religion“ als ein historischer Prozess des 19. Jahrhunderts präsentiert (vgl. Shani, 2008); McLeod, 1992) und dann alternativen Konzeptualisierungen von Sikhismus gegenübergestellt (je nach zeitlichem Kontext beispielsweise Sikhismus als Nation, als Spiritualität oder auch als gar nicht eigenständig existierende Tradition bzw. Identität). Zum anderen wird auf Basis der Lektüre von Überblicken über einschlägige religionswissenschaftliche Positionierungen (z. B. Stausberg, 2009 oder Auszüge aus Schlieter, 2010 sowie aus Hermann, 2015) diskutiert, ob und warum Sikhs dennoch allgemein durch den Religionsbegriff kategorisiert werden können. Dass dieses Seminar ganz unabhängig vom Ergebnis dieser Diskussionen unter der Rubrik „Einführung in eine religiöse Tradition“ läuft, ist als ein wohl nicht auflösbarer Widerspruch zu verstehen – zwischen einerseits wissenschaftlichen Ansätzen wie dem oben beschriebenen, die die Bestimmung von Sikhismus als Religion für bestimmte Epochen verneinen, und andererseits gesellschaftlichen Kategorien, von der die Wissenschaft sich nicht völlig lösen kann und teils auch nicht möchte, und durch die ihre Organisationsstruktur folglich geprägt bleibt.

### 3 Festlegung von Lernzielen

Dass eine wissenschaftliche „Einführung in eine religiöse Tradition“ zugleich einschlägiges Faktenwissen vermitteln sowie eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und Perspektiven auf diese Tradition ermöglichen sollte, dürfte allgemeinen Konsens hervorrufen.

Es lohnt sich jedoch, die Lernziele einer jeden Veranstaltung zu konkretisieren und dabei sowohl die Voraussetzungen der Studierenden zu berücksichtigen als auch eine Verortung innerhalb der im Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (im Folgenden nqf.ch-HS) definierten Zielsetzungen für Bachelor und Master-Studiengänge sowie auch innerhalb der hiermit kompatiblen didaktischen Taxonomien für Lern- und Bildungsziele vorzunehmen. Nur eine reflektierte Einordnung der Lernziele ermöglicht es, in der Folge hierzu kompatible Unterrichtsaktivitäten und Prüfungsformen zu definieren.

#### 3.1 Voraussetzungen der Studierendenschaft

Für dieses Seminar wird eine für das deutschsprachige Hochschulgefüge typische, das heisst bedingt heterogene Studierendenschaft erwartet, bestehend aus Studienanfänger\_innen und Fortgeschrittenen; aus Studierenden des eigenen Faches sowie aus solchen der Anthropologie, Soziologie, Geschichte oder Theologie. Ferner wird vorausgesetzt, dass die Studierenden 1. wissenschaftliche Texte in mindestens deutscher und englischer Sprache lesen und in ihrer Argumentation nachvollziehen können, 2. mit den Grundlagen wissenschaftlicher Recherche und Textredaktion vertraut sind und 3. wissenschaftliche Fragestellungen formulieren und sie von religiös-normativen Frageinteressen trennen können. Diese Voraussetzungen werden zu Beginn einer Unterrichtseinheit transparent gemacht beziehungsweise abgefragt. Sind sie nicht oder in Einzelfällen nicht gegeben, so werden Hilfestellungen angeboten. Eine Vorgehensweise, die ich in meinem Unterricht hierzu regelmässig anwende besteht beispielsweise darin, den Studierenden zunächst eine Übersicht über Kriterien für religionswissenschaftliche Fragestellungen zugänglich zu machen oder sie aufzufordern, ebensolche Kriterien zusammen zu tragen. Daraufhin teile ich thematisch einschlägige Fragen und Thesen aus, die nur teils wissenschaftlichen Kriterien entsprechen, teils aber normativ, zu weit gefasst etc. sind. Die Studierenden identifizieren und benennen die konkreten Problematiken in meinen Vorschlägen und formulieren sie schliesslich in religionswissenschaftlich relevante und zudem bearbeitbare Fragestellungen um. Je nach Bedarf wiederhole ich diese Übung in verschiedenen Unterrichtseinheiten oder biete sie ausserhalb des Plenums einzelnen Studierenden weiter an.

### 3.2 Nationaler Qualifikationsrahmen und Taxonomien für Lern- und Bildungsziele

Die vom nfq.ch-HS zur Verleihung eines Bachelor- oder Masterabschlusses definierten Deskriptoren *Wissen und Verstehen, Anwenden von Wissen und Verstehen, Urteilen, kommunikative Fertigkeiten* und *Selbstlernfähigkeit* (nqf.ch-HS, S. 8) werden durch verschiedene in der Didaktik entwickelte Taxonomien ausdifferenziert. In diesem Beitrag lege ich das Modell Jean-Marie de Keteles (1986) zu Grunde. De Ketele unterscheidet sieben Lernzielstufen, von denen einige im Folgenden zusammen gedacht werden können:

1. das *savoir-redire/refaire* (die Fähigkeit, erlernte Inhalte, Fakten und Argumente zu reproduzieren),
2. Das *savoir-faire convergent* (1. kognitiv, 2. praktisch: Fähigkeit, Inhalte, beispielsweise eine Methode oder eine Theorie, auf ein neues Fallbeispiel anzuwenden,
3. das *savoir-faire divergent* (1. kognitiv, 2. praktisch: die Fähigkeit, ein Problem zu lösen, indem selbständig nach Ressourcen gesucht wird, die hierfür notwendig sind),
4. das *savoir-être* (die Verinnerlichung der erworbenen Ressourcen, beziehungsweise ihrer Integration in das Agieren und Reagieren einer Person) und
5. das *savoir-devenir* (die Definition eines Entwicklungsziels und der zunehmenden Fähigkeit, es auszutesten, anzupassen und zu verwirklichen (de Ketele, 1986; 1989; hier nach Charlier 2015/16, S. 45-50).

Von der Entwicklung einer Kompetenz im eigentlichen Sinne, verstanden als Entwicklung von Fähigkeit und Wille, erworbene Ressourcen in spezifischen Situationen zur Problemlösung zu mobilisieren (Delobbe, 2009; nach Charlier, 2015/16, S. 41), kann ab der dritten Lernzielstufe des *savoir-faire divergent* gesprochen werden (Charlier 2015/16, S. 58). Die Lehre eines Bachelor-Studienprogramms sollte zwar möglichst auf alle Deskriptoren bzw. Lernzielstufen abzielen. Die einzelnen Lehreinheiten werden in der Praxis jedoch je nach Form und Platzierung im Curriculum das Lernen auf einer unterschiedlichen Stufe fokussieren: So können in Vorlesungen und Einführungs- oder Proseminaren der Erwerb, die Wiedergabe sowie die eigenständige Anwendung von Wissen im Zentrum stehen, in BA-Seminaren für Fortgeschrittene hingegen die Fähigkeit, eigenständige Wege zur (wissenschaftlichen) Problemlösung zu finden.

Für die hier vorgestellte Seminarkonzeption für Studienanfänger\_innen wie auch fortgeschrittene Studierende wähle ich folgendes Leitziel auf der Lernstufe des *savoir-faire divergent* (Mobilisierung von Ressourcen zur eigenständigen Problemlösung):

Die Studierenden sind in der Lage, eigenständig erste konkrete Beschreibungsmuster von Sikh-Realitäten in Geschichte und Gegenwart zu entwickeln, in denen Sikhs nicht essentialisiert und in denen klassisch eurozentrische Konzepte (wie Heilige Schrift, Religionsstifter, eigene Lehre etc.) überwunden bzw. relativiert werden.

Damit dieses Lernziel erreicht werden kann, ist es notwendig, auch auf den darunter liegenden, weniger komplexen Lernstufen konkrete Ansprüche zu formulieren und ihre Bewältigung im Unterricht zu sichern (vgl. Johannsen & Bleisch, 2008). So müssen Studierende zunächst Faktenwissen zu Sikhs in Geschichte und Gegenwart erwerben, damit sie die Anwendung von eurozentrischen Konzepten auf diese Realitäten problematisieren können. Die Identifizierung von Problemen in der Anwendung dieser Konzepte auf Sikh-Realitäten ist wiederum Voraussetzung für die Entwicklung alternativer Beschreibungsmuster.

Aufgeschlüsselt nach der Taxonomie de Keteles könnten Leit- und untergeordnete Lernziele unseres Seminars wie folgt definiert werden:

<b>savoir-redire</b>
Die Studierenden sind mit zentralen Informationen zum Sikhismus vertraut. Sie kennen Eckdaten zu: 1. Entstehungskontext, 10 Gurus + Guru Granth Sahib, 2. Entwicklung der Anhängerschaft über die Jahrhunderte inkl. Ununterscheidbarkeiten von nicht-Sikh-Gruppen, 3. Organisationsformen sowie ihre Entwicklung im Laufe der Jahrhunderte, 4. Praktiken und Glaubenssätze in unterschiedlichen Epochen, 5. Strömungen Charakteristika und Interessen der verschiedenen Sikh-Strömungen seit dem 19. und insbesondere im 20. und 21. Jahrhundert.
Die Studierenden kennen zentrale, in der Religionswissenschaft aktuell verwendete ebenso wie bereits überholte wissenschaftliche Konzepte, z. B. Eurozentrismus, Orientalismus, Essentialisierung, Fundamentalismus, Synkretismus, Religionsstifter, Heilige Schrift. Zudem die dieser Seminarkonzeption zu Grunde gelegten und immer wieder besprochenen Begriffe Diskurs und Identitätsmarker im o.g. Sinne.  Sie können wissenschaftliche Definitionen sowie Kritik an diesen Konzepten korrekt wiedergeben und begründen.
<b>savoir-faire convergent</b>
Die Studierenden erkennen und beschreiben die Problematik, die sich ergibt, wenn man europäisch geprägte Begrifflichkeiten wie Religion, Monotheismus, Synkretismus, Religionsstifter, Heilige Schrift, Fundamentalismus o. a. auf die Sikhs anwendet.
<b>savoir-faire divergent</b>
Die Studierenden entwickeln und reflektieren alternative Beschreibungsmuster, mit Hilfe derer Konzepte, Organisationsformen sowie soziale Realitäten der Sikhs in unterschiedlichen Epochen wissenschaftlich adäquater erfasst werden können als durch die genannten Konzepte (Religionsstifter, Heilige Schrift, Synkretismus o. a.)
<b>savoir-être</b>
Diese Lernzielstufe steht nicht im Zentrum des Unterrichts. Wünschenswert ist jedoch, dass das Seminar einen Beitrag dazu leistet, dass Studierende eine veränderte = differenziertere und damit adäquatere Perspektive auf fremdeuropäische Traditionen entwickeln und dieses Wissen in ihr Agieren und Reagieren auf Anhänger_innen solcher Traditionen integrieren. Vereinzelt Übungen, Diskussionen und Denkanstöße im Rahmen des Seminars sollen die Entwicklung dieser Kompetenz fördern.

Tabelle 1: Lernziele

#### 4 Eingrenzung des Lernstoffs

Im Folgenden wird der Lernstoff des Seminars definiert und in Form von Themenschwerpunkten angeordnet. Die Reihenfolge der Themenschwerpunkte ist so gewählt, dass Sikh-Realitäten chronologisch seit dem 16. Jahrhundert bis heute betrachtet werden. So stehen in den einzelnen Seminarstunden nicht nur Themen wie die ersten Gurus, die Verehrung des Guru Granth Sahib oder die Rituale des Khalsa-Sikhismus im Zentrum, sondern auch die zeitlichen Kontexte ihrer Entstehung. Dabei sollen Studierende gezielt die Frage beantworten, was in diesen verschiedenen Kontexten ein\_e Sikh ist und welche Faktoren die Konstitution der jeweiligen Sikh-Identitäten beeinflussen. Am Ende des Seminars stehen dann verschiedene „Identitätsmarker Sikhismus“ in obigem Sinne nebeneinander. Dies soll den Studierenden aufzeigen, dass Sikh-Identitäten fluide sind und über die Jahrhunderte hinweg jeweils völlig anders ausgehandelt bzw. streckenweise auch gar nicht von beispielsweise „Hindu“- oder „Kasten-Identitäten“ abgegrenzt werden können und somit eine essentialistische Reduktion von Sikhismus auf eine bestimmte Lehre oder Rituale nicht tragfähig ist.

Universitäre Rahmenbedingungen geben oftmals eine Aufteilung von Themenschwerpunkten auf circa 14 Lehreinheiten einer Semesterlaufzeit vor. Da wo es möglich ist – und die Lehrbedingungen in Zeiten der Corona-Pandemie scheinen hier neue Freiräume zu schaffen – lohnt es sich m. E. jedoch, eine freiere Verwaltung zu testen, in der Studierende z. B. über mehrwöchige Phasen hinweg selbständig sowie im Austausch über online-Plattformen arbeiten und der Stoff verschiedener Lerneinheiten dann jeweils punktuell in Blöcken gemeinsam besprochen wird.

Um zum einen die Orientierung am übergeordneten Leitziel des Seminars im Blick zu behalten und zum anderen jeweils passende Lehr- und Lernaktivitäten zur Aneignung des Stoffs auswählen zu können (siehe Kapitel 5), hat es sich in meinen Lehrveranstaltungen als äusserst hilfreich erwiesen, die Inhalte der einzelnen Themenschwerpunkte den jeweils notwendigen unterschiedlichen Lernzielstufen zuzuordnen. In einer Unterrichtseinheit zum ersten Guru der Sikhs würden sich demzufolge folgende Fragen stellen: 1. Welche Inhalte und Lehrformen muss ich anbieten, damit sich die Studierenden das erforderliche Grundlagenwissen zu Guru Nanak, dem soziokulturellen Kontext seiner Zeit, inklusive Ausprägungen von hinduistischen und islamischen Strömungen des damaligen Indien aneignen

(*savoir-redire*), 2. Welche Konzepte muss ich einführen und welche Lehraktivitäten organisieren, damit Studierende das eurozentrische Dilemma in der Darstellung Nanaks als Religionsstifter der Sikhs erkennen können (*savoir-faire convergent*) und schliesslich 3. Welche Informationen muss ich vermitteln und welche Übungen vorschlagen, damit Studierende in die Lage versetzt werden, alternative Beschreibungsmuster von Guru Nanak zu entwickeln (*savoir-faire convergent*, zu den Lehraktivitäten: vgl. Kapitel 5)?

In der untenstehenden Tabelle finden sich die ausgewählten Lerninhalte den entsprechenden konkreten Lernzielen und Lernzielstufen zugeordnet. Dabei strebe ich nicht zwangsläufig für jede Themeneinheit und noch weniger für jede Seminarstunde ein Lernziel auf der Stufe des *savoir-faire-divergent* an. Phasen der Wissensaneignung sollen sich vielmehr mit solchen abwechseln, in denen Wissensanwendung und Problemidentifizierung im Fokus stehen. Wie sehr der sehr anspruchsvolle Bereich der selbständigen Lösungssuche (*savoir-faire divergent*) dabei im Zentrum steht oder in welchem Ausmass der\_die Dozierende hier Hilfestellung geben muss (vgl. Kapitel 5.2.) hängt dabei sehr stark von der Zusammensetzung der Studierendenschaft und ihrer Lernbereitschaft ab. Die untenstehende Tabelle ist nicht als strikter Fahrplan zu verstehen, sondern vielmehr als Kompass, an dem sich der\_die Dozent\_in orientieren, dabei aber die Stoffmenge und Lernziele während der Semesterlaufzeit immer wieder anpassen kann.

<b>Themenschwerpunkt 1: Eckdaten zu den Sikhs und die Problematik auf theoretischer Ebene</b>		
<b>auf den Sikhismus bezogen</b>  Eckdaten zu Entstehung, geographischer Verbreitung, Anhängerzahlen, Bedeutung der Gurus, Verehrungsformen des Guru Granth Sahib, neueren politisierten Sikh-Strömungen, westliche Anhängerschaft der 3HO-Bewegung, Selbst- und Fremduordnungen (zu Islam, Hinduismus, als eigenständige Tradition)	<b>auf theoretischer Ebene</b>  Geschichte des Religionsbegriffs, Eurozentrismus und eurozentrische Aspekte des Religionsbegriffs, wissenschaftliche Religionsdefinitionen und ihre Kritik, aktuelle religionswissenschaftliche Herangehensweisen an den Religionsbegriff	<b>übergeordnetes Lernziel</b>  erstes Überblickswissen zum Sikhismus und Kenntnis der eurozentrischen Aspekte des Religionsbegriffs  ( <i>savoir-redire</i> )
<b>Themenschwerpunkt 2: Der Entstehungskontext des Sikhismus – Guru Nanak als Gründer einer neuen Religion?</b>		
<b>auf den Sikhismus bezogen</b>  Eckdaten zu islamischen Dynastien in Indien seit dem 15. Jahrhundert, Chishtiyya-Sufismus + andere Formen des Islam im Indien dieser Zeit, Aufleben des Bhakti-Devotionalismus, fließende Grenzen beziehungsweise Untrennbarkeit von Hindu-, Sufi, schiitischen u. a. Identitäten,  Leben und Lehre Nanaks	<b>auf theoretischer Ebene</b>  Entstehung und Kritik an den Konzepten Religionsstifter und Synkretismus	<b>übergeordnetes Lernziel</b>  kritischer Umgang mit der These, der Sikhismus sei Synkretismus aus Hinduismus und Islam; Einordnung von Nanaks Werk, Entwicklung von Alternativvorschlägen zur Beschreibung Nanaks als Religionsstifter  ( <i>savoir-faire convergent + divergent</i> )
<b>Themenschwerpunkt 3: Die ersten Gurus und Organisationsformen des Nanak Panth – Wie entsteht eine neue (religiöse?) Tradition?</b>		
<b>auf den Sikhismus bezogen</b>  Eckdaten zur Entwicklung der Anhängerschaft Nanaks unter den nachfolgenden Gurus, formale Verwaltung der Sikh-Anhängerschaft ( <i>sangat</i> ), Entstehung spezifischer Praktiken wie der freien Küche ( <i>langar</i> ) oder identitätsstiftender Orte wie Goindval und Amritsar	<b>auf theoretischer Ebene</b>  Anwendbarkeit der Konzepte Religion und Synkretismus	<b>übergeordnetes Lernziel</b>  kritische Diskussion der Vorstellung des damaligen Sikh- <i>sangat</i> als (neue) Religion sowie Entwicklung von Alternativvorschlägen (mehrheitlich <i>savoir-faire convergent</i> )

<b>Themenschwerpunkt 4: Komposition, Funktionen und Rituale um den Adi Granth – Haben die Sikhs eine heilige Schrift?</b>		
<b>auf den Sikhismus bezogen</b>	<b>auf theoretischer Ebene</b>	<b>übergeordnetes Lernziel:</b>
Eckdaten zum Adi Granth: Entstehungsgeschichte (historisch und emisch), Zusammensetzung, Aufbau, Komposition, Sprachen, Autoren, Inhalte, Rezitations- und Lektürepraktiken, emische Konzeptualisierung als Guru sowie Ritualpraxis zu seiner Verehrung	Bedeutung und Definitionsversuche des Konzepts Heilige Schrift innerhalb der Theoriegeschichte der Religionswissenschaft; Kritik an der Anwendung auf asiatische Texterzeugnisse	Identifizierung von Differenzen zwischen frühem religionswissenschaftlichen Verständnis von Heiliger Schrift und emischen Konzeptualisierungen des Adi Granth ( <i>savoir-faire convergent</i> ); Entwicklung von Alternativvorschlägen für eine religionswissenschaftliche Frageperspektive auf den Adi Granth ( <i>savoir-faire divergent</i> )
<b>Themenschwerpunkt 5: Sikh-Khalsa und Reichsgründung – Aber kann man Sikhs von Hindus und Muslim_innen unterscheiden?</b>		
<b>auf den Sikhismus bezogen</b>	<b>auf theoretischer Ebene</b>	<b>übergeordnetes Lernziel</b>
Eckdaten zum späten 17. und 18. Jahrhundert: militärische Konflikte mit islamischen Mogulherrschern + afghanischen Nachfolgedynastien, Leben und Rolle des 10. Gurus Gobind Singh inkl. Khalsa-Gründung, Administration des Sikh-Reiches, Überlappung von Sikh- mit Kasten-, Dorf- und anderen Identitäten, Untrennbarkeit von heute als hinduistisch deklarierten Praktiken	Definitionsmöglichkeiten von Gruppenidentitäten; Wieder-Aufgreifen der Diskussion um die Anwendbarkeit des Religionsbegriffs	Trennung der automatischen Bindung von Sikh-Realitäten an das Religionskonzept; Diskussion der (Un-)Möglichkeit, Sikhismus dieser Zeit in Anbetracht der Abwesenheit eines geteilten Sets an Praktiken, Traditionen und Bedeutungen als Religions- bzw. überhaupt als Gemeinschaft zu betrachten sowie Entwicklung alternativer Beschreibungen der damaligen Situation ( <i>savoir-faire convergent</i> und <i>divergent</i> )
<b>Themenschwerpunkt 6: Der Kontakt mit den Briten und die koloniale Neugestaltung der Sikh-Identitäten – Wie Sikhismus zur eigenständigen Religion wurde</b>		
<b>auf den Sikhismus bezogen</b>	<b>auf theoretischer Ebene</b>	<b>übergeordnetes Lernziel</b>
Eckdaten zur soziopolitischen Entwicklung im Punjab unter der Kolonialherrschaft der Briten, Rekonzeptualisierung des Sikhismus als 1. Nation und 2. als vom Hinduismus u. a. unabhängige Religion (emisch wie etisch), Entstehung von Reformbewegungen	Definition von Orientalismus nach E. Said und R. King, insbesondere Herausstellung der Partizipation europäischer und indischer Akteure an der eurozentrischen Rekonzeptualisierung von Sikhismus	Identifizierung von Orientalismen/ Eurozentrismen in den Sikh-Reformbewegungen ( <i>savoir-faire convergent</i> ); Definition der machtpolitischen Gründe für die Entstehung neuer Identitätsmarker (S. als Religion, als Strömung des Hinduismus, als Nation mit territorialen Ansprüchen ( <i>savoir-faire divergent</i> ))
<b>Themenschwerpunkt 7: Akali, SGPC und Khalistan – Sikhs als Nation und Sikh-Bewegungen des 20. Jahrhunderts als religiöse Nationalismen</b>		
<b>auf den Sikhismus bezogen</b>	<b>auf theoretischer Ebene</b>	<b>übergeordnetes Lernziel</b>
Grundzüge der Akali-Bewegung und des SGPC ( <i>Shiromani Gurdwara Parbandhak Committee</i> ), Konflikt um Gurdwara-Verwaltung, Entstehung nationalistischer Diskurse, Eckdaten Khalistan-Bewegung, Operation Blue Star, Verhältnis zum indischen Staat	Definition und Kritik der Konzepte religiöser Fundamentalismus und religiöser Nationalismus	Erarbeitung eines eigenen Standpunkts zur wissenschaftlichen Einordnung der besprochenen Gruppen als jeweils religiöse Fundamentalisten, Nationalisten, radikalisierte Splittergruppen sowie zur Anwendbarkeit des Religionsbegriffs auf diese Gruppen ( <i>savoir-faire divergent</i> )

Themenschwerpunkt 8: Sikhismus als Spiritualität im und für den Westen		
<b>auf den Sikhismus bezogen</b>  Eckdaten zur 3HO-Bewegung und dem „Sikh Dharma of the Western Hemisphere“  Überzeugungen, Praxis, Anhängerschaft, Lebensstil, Lebenslauf und Lehre des Gründers Harbhajan Singh	<b>auf theoretischer Ebene</b>  Definitionsversuche, Typologien und Kritik am Konzept Neue Religiöse Bewegungen; Wiederholung Definition und Kritik am Konzept Synkretismus	<b>übergeordnetes Lernziel</b>  Entwicklung eines eigenen Standpunkts zur Anwendbarkeit des Synkretismus-Konzepts auf die 3HO-Bewegung sowie zur Verortung dieser Bewegung ( <i>savoir-faire divergent</i> )
Themenschwerpunkt 9: Sikh-Diaspora und Sikh-Identitäten in der Schweiz		
<b>auf den Sikhismus bezogen</b>  Eckdaten Diaspora-Sikhs: Zahl der Anhänger_innen, Organisation, Praktiken, Konflikte  Eckdaten zu den Sikh-Tempeln in Däniken und Langenthal	<b>auf theoretischer Ebene</b>  evtl. Definition und Kritik an den Konzepten Diaspora oder Weltreligion	<b>übergeordnetes Lernziel</b>  Identifizierung von Sikh-Positionen durch teilnehmende Beobachtung oder Interviews (z. B. Verhältnis zum Khalsa-Sikhismus, zu Nicht-Khalsa-Sikhs und zu politisch-nationalistischen Gruppierungen)

Tabelle 2: Themenschwerpunkte

## 5 Auswahl von Lehr- und Lernaktivitäten

Zur konkreten Gestaltung des Unterrichts können Dozierende inzwischen auf ein grosses Panorama an erprobten hochschuldidaktischen Lehrmethoden und Aktivitäten zurückgreifen, die sich sowohl auf die Präsenzzeit mit den Studierenden als auch auf die selbständige Lernzeit zwischen den Seminarstunden beziehen (z. B. Ertel & Wehr, 2007; Ertel, 2008). Zentral ist dabei, dass der\_die Dozent\_in flexibel reagieren kann (Laack, 2014, S. 382) und die Lernaktivitäten gezielt auf die jeweiligen Lernziele/Lernzielstufen ausrichtet, die sie mit einer Unterrichtssequenz anstreben möchte. Die Auswahl meiner Lern- und Lehraktivitäten orientiert sich an dem Leitsatz, dass Studierende während des Unterrichts nicht allzu oft in die Rolle von Wissen-Konsumierenden geraten, sondern zu einer eigenständigen und aktiven Aneignung, Anwendung sowie lösungsorientierten Bearbeitung des Lernstoffs animiert werden sollen.

Im Folgenden werden verschiedene Möglichkeiten für Aktivitäten zur a) Wissensaneignung und b) Wissensanwendung/Problemlösung vorgestellt. Diese Aktivitäten stellen eine Auswahl an Übungen dar, die sich in meinen Seminaren bisher als effiziente Lerninstrumente bewährt haben, die hier aber zugleich auch als Grundlage für Diskussionen und weiteren Austausch mit Dozierenden präsentiert werden sollen.

### 5.1 Aktivitäten zur Wissensaneignung

Zur Wissensaneignung (Lernzielstufe *savoir-redire*) wähle ich mehrheitlich aus folgenden Möglichkeiten aus:

1. *Kurze Inputvorträge durch den\_die Dozent\_in*: in einer 10–15-minütigen Präsentation zu Beginn der Seminarstunde präsentiert der\_die Dozent\_in wichtige Eckdaten, beispielsweise zu soziopolitischen Konstellationen und religiösen Strömungen; aber auch zu Sikh-Praktiken, Überzeugungen und Organisationsformen in einem bestimmten zeitlichen Kontext; die Inhalte werden den Studierenden zudem in Form von Power Point-Präsentationen zur Verfügung gestellt und sind so zur Verwendung im Rahmen späterer Aufgabenstellungen abrufbar.
2. *Textlektüre*: der\_die Dozent\_in stellt den Studierenden wissenschaftliche Texte zur Verfügung und versieht sie mit Arbeitsaufträgen, die auf eine eigenständige und systematisierende Aneignung der Inhalte abzielen. So fordere ich beispielsweise die Erstellung eines Mindmaps, auf dem Sikh-Strömungen einer bestimmten Zeit angeordnet werden.
3. *Rechercheaufträge*: der\_die Dozent\_in fordert die Studierenden auf, Literatur zu recherchieren um sich bestimmte Informationen anzueignen. So kann eine Fragestellung lauten: Präsentieren Sie die zentralen Rituale von Khalsa-Sikhs in der Diaspora in Form eines Mindmaps, einer Tabelle oder einer anderen Form ihrer Wahl auf der Basis einschlägiger wissenschaftlicher Literatur.

Zur Besprechung der Ergebnisse aus den Übungen 2 und 3 organisiere ich anschliessend entweder eine Ergebnispräsentation mit Diskussion im Plenum oder fordere die Studierenden auf, ihre Ergebnisse gegenseitig in Kleingruppen vorzustellen und konstruktives Feedback zu formulieren. Studierendenfeedbacks und Gruppendiskussionen werden beispielsweise im Plenum gesammelt und abschliessend von mir zusammengefasst, kommentiert und wo nötig berichtet.

Zur Einprägung komplexerer Zusammenhänge erwies sich auch die Organisation eines einfachen Rollenspiels in Kombination mit einer räumlichen Darstellung von soziopolitischen Konstellationen als ein sinnvolles Lerninstrument, das aufgrund des nicht nur kognitiven, sondern räumlich-physischen und zudem kommunikative Aktivität erfordernden Einprägungsvorgangs für eine nachhaltigere Aneignung von Wissen sorgt und von den Studierenden zudem stets als abwechslungsreiches und doch effizientes Lerninstrument beurteilt wurde. Im Rahmen eines Seminars zu den Sikhs könnte diese Übung beispielsweise zur Veranschaulichung diverser Sikh-Gruppierungen und ihrer Positionen durchgeführt werden und wie folgt aussehen: Der/die Dozierende bildet Kleingruppen und weist jeder Studierendengruppe eine Sikh-Gruppierung oder -Organisation, beispielsweise im Punjab zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu. In einer ersten Phase werden die Kleingruppen dann aufgefordert, sich Eckdaten bezüglich der ihnen zugewiesenen Gruppe anzueignen, etwa: Welche Zielsetzungen vertritt Ihre Sikh-Partei/-Bewegung? Welche politischen und wirtschaftlichen Interessen hat sie? Wie war ihr Verhältnis zur britischen Kolonialmacht, wen akzeptierte sie als Sikh, sah sie den Sikhismus als Teil des Hinduismus oder als unabhängige Tradition an? In einer zweiten Phase hält jede Kleingruppe ein Blatt mit dem Namen der Akteursgruppe, die sie repräsentiert, sichtbar vor sich. Die Kleingruppen bewegen sich dann durch den Seminarraum und erklären ihre Interessen und Positionen nacheinander den jeweils weiteren Gruppen, auf die sie treffen. Dies können Sie beispielsweise in Form eines kleinen Rollenspiels tun, das heisst sie präsentieren die Zielsetzungen in der Ich-Form aus der Perspektive ihrer Sikh-Gruppe heraus und geraten mit ihren jeweiligen Gegenübern daraufhin entweder in ein Allianzverhältnis oder eine konflikthafte Auseinandersetzung. Jede Gruppe sollte sich am Ende nahe derjenigen aufstellen, mit der sie historisch tatsächlich kollaborierte und in grösstmöglicher Entfernung zu jenen, von deren Standpunkten sie am entferntesten war, Gruppen mit mittleren Positionen stehen zwischen verschiedenen anderen Gruppen.

## 5.2 Aktivitäten zur Wissensanwendung und eigenständigen Lösungssuche

Als Beispiel für eine Aktivität zur Wissensanwendung sei die folgende Übung genannt: Der/die Dozent\_in versieht die Studierenden zunächst mit dem Auftrag, vorbereitend von zu Hause aus und/oder während der Seminarstunde in Kleingruppen zu überlegen, was sie unter einem Religionsstifter, einer Heiligen Schrift oder unter Synkretismus verstehen. In einem nächsten Schritt sollen sie eigenständig religionswissenschaftliche Definitionsversuche sowie kritische Dekonstruktionen dieser Konzepte und alternative Ansätze recherchieren; die Ergebnisse werden, beispielsweise folgend auf die in 5.1 vorgeschlagenen Sequenzen zur Wissensaneignung, während der Seminarstunde diskutiert. Darauffolgend kann beispielsweise folgende Aufgabenstellung formuliert werden: „Überlegen Sie, was dafür und was dagegenspricht, zu Lebzeiten Guru Nanaks und seiner Nachfolger im 15. und 16. Jahrhundert von Sikhismus als Synkretismus aus Hinduismus und Islam zu sprechen. Notieren und präsentieren Sie Ihre Argumente und Ihre Schlussfolgerung.“ Je nach Gesamtarbeitsaufwand kann es sinnvoll sein, dass unterschiedliche Studierendengruppen im Wechsel für die Bearbeitung und Präsentation unterschiedlicher Themenbereiche und Problematiken zuständig gemacht werden.

Die Aufgabenstellungen, die auf die Lernzielstufe des *savoir-faire divergent*, hier konkret also darauf abzielen, Vorschläge für eine alternative und weniger eurozentrische Beschreibung von Sikh-Realitäten zu entwickeln und zu begründen, sind am anspruchsvollsten. Um Kompetenzen auf dieser Stufe zu fördern, können m. E. entsprechende Arbeitsaufträge formuliert und an die oben genannten Aktivitäten angeschlossen werden (z. B. „Wenn wir Sikhismus im 15. und 16. Jahrhundert nicht als Synkretismus aus Hinduismus und Islam verstehen, wie können wir ihn dann alternativ fassen?). Hierzu können die Studierenden eigene Überlegungen anstellen oder Ansätze in der Sekundärliteratur recherchieren. Wenn Kompetenzen auf dieser Lernzielstufe jedoch wie in unserem Fall als übergeordnetes Seminarziel formuliert wurden, so sind weitergehende Aufgabenstellungen sinnvoll. Jede\_r Studierende kann beispielsweise einzeln oder in Gruppenarbeit aufgefordert werden, im Laufe des Semesters zwei 1-2-seitige Essays abzugeben, in denen er\_sie jeweils eine mit der\_m Dozierenden abgesprochene Aufgabenstellung auf der Ebene des *savoir-faire divergent* bearbeitet (z. B. Beschreiben Sie, was Sikhismus zu Lebzeiten Guru Nanaks ist. Nehmen Sie kritisch zur These Stellung, es handele sich um einen Synkretismus aus Hinduismus und Islam und begründen Sie Ihre Meinung.). Die Texte werden von dem\_der Dozent\_in im Sinne einer formativen Evaluation kommentiert und die Lösungsvorschläge den anderen Studierenden zur Verfügung gestellt und/oder im Plenum diskutiert.

Wenn immer möglich wird schliesslich auch Kontakt zwischen den Studierenden und den im Seminar besprochenen Gruppierungen hergestellt. So werden im Seminar zu den Sikhs Exkursionen zu den Gurdwaras in Langenthal und/oder Däniken organisiert, im Rahmen derer die Teilnahme am dort stattfindenden sonntäglichen Kirtan-Singen,

der Predigt sowie dem vorherigen gemeinsamen Mahl in der Tempelküche (*langar*) möglich ist. Durch die Beobachtung der Abläufe und Rituale sowie durch Gespräche mit den anwesenden Sikhs können Studierende eigene Vorannahmen und Reaktionsweisen auf die Gruppe/Rituale reflektieren und im Kontakt mit den anderen Studierenden sowie der\_m Dozierenden einordnen (Hinführung zur Integration von Ressourcen in das Agieren und Reagieren auf bestimmte Situationen und Personengruppen im Sinne des *savoir-être*, vgl. Kap. 3.2). Zudem können sie üben, die theoretisch studierten Elemente in der sozialen Realität zu identifizieren, die Positionen konkreter Akteure einer bestimmten Strömung zuzuordnen oder Divergenzen zwischen Vertreter\_innen verschiedener Strömungen oder Organisationen festzustellen. Hierzu werden vor den Exkursionen entsprechende Fragestellungen formuliert und besprochen; die Antworten der Studierenden werden in einer Nachbesprechung diskutiert.

### 5.3 Festlegung der Evaluationsformen

Universitäre Reglemente verpflichten die Dozierenden in der Regel zu einer summativen, d. h. benoteten und auf Leistungsmessung und Vergleich abzielenden Evaluation von Studierenden. Innerhalb der geltenden Vorgaben, beispielsweise bezüglich des Umfangs, ist es zentral, die Evaluation in das *constructive alignment* aus Lernzielen, Lernaktivitäten und Prüfungsaufgaben einzufügen: Die Evaluation muss also das Erreichen des zu Beginn formulierten übergeordneten Lernziels überprüfen und die Aktivitäten im Unterricht müssen die Studierenden sowohl auf das Erreichen der Lernziele sowie auf die Bewältigung der Evaluationsaufgabe vorbereiten (Laack, 2014, S. 383). In unserem Fall muss also eine benotete Aufgabe formuliert werden, die Kompetenzen auf der Ebene der eigenständigen Lösungssuche sichtbar macht und gemäss des konkreten Lernziels prüft, ob die Studierenden die Problematik der Anwendung des Religionsbegriffs und weiterer eurozentrischer Konzepte auf die Sikhs benennen und konzeptuell adäquatere Beschreibungen von Sikh-Realitäten präsentieren sowie begründen können. Werden wie oben vorgeschlagen während des Seminars unbenotete Übungssessays auf dieser Lernzielstufe eingefordert, so bietet es sich an, einen solchen Essay in etwas ausführlicherer Form (z. B. fünf Seiten) auch als benotete Evaluationsleistung festzulegen. Die Übungssessays während des Seminars dienen dann als Vorbereitung auf die Evaluation, die durch ausführliches Feedback seitens der\_m Dozierenden sowie durch Gruppendiskussionen und peer-Feedbacks begleitet wird. Die konkreten Themen und Fragestellungen basieren auf dem behandelten Lernstoff und werden in Absprache mit den Studierenden festgelegt.

Zur Begründung der Benotung wird in Rückgriff auf bereits durch Kolleg\_innen entwickelte Vorschläge (z. B. Bleisch & Johansen, 2007, S. 89-90) ein Bewertungsraster definiert und den Seminarteilnehmenden transparent gemacht. Dieses Raster enthält zum einen Kriterien zur Bewertung des Erreichens der Lernziele auf den unterschiedlichen Lernzielstufen und berücksichtigt zum anderen allgemeine Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens, wie im folgenden Vorschlag sichtbar wird:

Kriterium	Beurteilung*	Bemerkungen
Faktenwissen zu den Sikhs ist vorhanden und wird umfangreich, sinnvoll und sachlich korrekt eingebracht (x1)**		
Theoretische Konzepte werden sachlich korrekt reproduziert und sinnvoll eingebracht (x1)		
In der Beschreibung von Sikh-Realitäten werden eurozentrische Konzepte als solche reflektiert und Grenzen ihrer Anwendbarkeit identifiziert (x2)		
Es wird eine Beschreibung von Sikh-Realitäten/Figuren etc. vorgeschlagen, die klassisch-eurozentrische Konzepte im obigen Sinne entweder auf Basis einer kritischen Reflexion verwendet oder konzeptuell adäquatere Alternativvorschläge einbringt (x3)		
Die Argumente enthalten neben im Seminar diskutierten Punkten eigenständig entwickelte Elemente und Begründungen (x3)		
Der Text ist sinnvoll strukturiert und in seiner Argumentation nachvollziehbar, eine eingangs formulierte Problematik wird beantwortet (x1)		
Die wissenschaftlichen Arbeitsstandards werden eingehalten (gender-inklusive und nicht-wertende Sprache, Zitationsweise, Bibliographie) (x1)		
Einschlägige Fachliteratur wird in ausreichendem Umfang einbezogen (x1)***		

<p>*++ = hervorragend, += sehr gut, +- = durchschnittlich, - = einige Mängel, -- = erhebliche Mängel</p> <p>** Die Zahl gibt die Gewichtung des Kriteriums wieder; die Reflexion von Konzepten fällt doppelt so stark ins Gewicht wie die korrekte Wiedergabe von Sachwissen etc.</p> <p>*** Die konkreten Erwartungen an dieses sowie gegebenenfalls an weitere Kriterien müssen im Seminar besprochen werden.</p>		
---	--	--

Tabelle 3: Kriterienraster Evaluation

## 6 Konklusion

Das Ziel dieses Beitrags war es, anhand eines konkreten Fallbeispiels einen Vorschlag dafür zu präsentieren, wie der Unterricht zur Einführung in eine religiöse Tradition de-essentialisierend und einer diskurswissenschaftlichen Perspektive entsprechend konzipiert werden kann. Die hier formulierten wissenschaftlichen Grundsatzentscheide und Lernziele bilden sicherlich in mancherlei Hinsicht einen Konsens unter Religionswissenschaftler\_innen, während sie in anderen Aspekten von den wissenschaftlichen Positionen und Arbeitsmethoden des\_der jeweiligen Dozent\_in abhängig sind und nicht von allen geteilt werden.

Hier ging es jedoch nicht um eine wissenschaftliche Diskussion zur Herangehensweise an diese Problematik. Die Überlegungen, die angestellt wurden, sind als Orientierungsgerüst und Didaktik-bezogene Diskussionsgrundlage gedacht: Sie schlagen eine Möglichkeit vor, wie wissenschaftliche Grundsatzpositionen und Ansätze konsequent in ein aufeinander abgestimmtes Gefüge aus Lernzielen, Lernaktivitäten und Evaluationsformen im Sinne des *constructive alignment* übertragen und den Studierenden so nachhaltig vermittelt werden können. Es wurde an ganz konkreten Beispielen gezeigt, wie übergeordnete und untergeordnete Lernziele an die unterschiedlichen thematischen Einheiten ausgewählten Lernstoffs geknüpft, in Aktivitäten der jeweils entsprechenden Lernstufe übersetzt und schliesslich in hierzu angemessenen Evaluationen überprüft werden können. Dabei wurde argumentiert, dass didaktische Taxonomien zur Unterscheidung unterschiedlicher Lernzielstufen (hier die Verwendung eines vereinfachten Modells von de Ketele) sich als ein zentrales Instrument erweisen, um in der Planung dieser Unterrichtspfeiler die Orientierung behalten und die Kompatibilität von Zielen, Aktivitäten und Evaluationen zuverlässig überprüfen zu können. Aber auch während des Unterrichtens selbst stellt die Orientierung solcher Taxonomien einen wichtigen Kompass dar: sie ermöglicht es der\_m Dozierenden, auch mehr oder weniger spontan und flexibel Unterrichtsaktivitäten einzusetzen und dabei jeweils den Überblick darüber zu haben, was sie mit einer Übung/Fragestellung etc. genau erreichen kann und wie sie sie umformulieren müsste, um sich Ergebnissen auf anderen Lernzielstufen anzunähern.



### Über die Autorin

**Ricarda Stegmann** ist Lektorin für Religionswissenschaft an der Universität Fribourg, Lehrbeauftragte für Religionswissenschaft an der Fernuniversität Schweiz und Forschungsmitarbeiterin am Schweizerischen Zentrum für Islam und Gesellschaft (SZIG). ricarda.stegmann@unifr.ch

## Literatur

- Bergunder, M. (2010). What is Esotericism? Cultural Studies Approaches and the Problems of Definition in Religious Studies. *Method and Theory in the Study of Religion* 22, 9–36.
- Biggs, J. (2012). Enhancing Learning through Constructive Alignment. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Hg.), *Enhancing the Quality of Learning* (S. 117–136). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bleisch, P. & Johannsen, D. (2008). *Interessengeleitetes Studium: Eine deskriptorenbasierte Neugestaltung religionswissenschaftlicher Einführungsseminare*. Am 28.07.2020 bezogen von: [https://www3.unifr.ch/didactic/fr/assets/public/Travaux\\_fin\\_etudes/InteressengeleitetesStudiumPBDJ.pdf](https://www3.unifr.ch/didactic/fr/assets/public/Travaux_fin_etudes/InteressengeleitetesStudiumPBDJ.pdf)
- Bloom, B. S. & Engelhart, M. D. (Hg.) (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Charlier, B. (2015/16). *Module A. Enseignement et apprentissage. Notes de cours*. unveröffentlicht.
- De Ketele, J-M. (1986). *L'évaluation. Approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- De Ketele, J-M.; Chastrette, M.; Cros, D.; Mettelin, P. & Thomas, J. (Hg.) (1989). *Guide du formateur*. Paris: Editions universitaires.
- Delobbe, N. (2009). Modèles de gestion des compétences et orientation de la formation en entreprise. In J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J. C. Ruano-Borbalan (Hg.), *Encyclopédie de la Formation* (S. 251–286). Paris: PUF.
- Dubuisson, D. (2003). *The Western Construction of Religion*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ertel, H. (2008). Lehre, Lernen und Assessment. In S. Wehr & H. Ertel (Hg.), *Lernprozesse fördern an der Hochschule. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis* (S. 13–46). Bern: Haupt.
- Glaserapp, H. v. (1963). *Die fünf Weltreligionen: Brahmanismus, Buddhismus, chinesischer Universalismus, Christentum, Islam*. Düsseldorf: Diederichs.
- Hall, S. (1996). The Question of Cultural Identity. In S. Hall, D. Held, D. Hubert & K. Thompson (Hg.), *Modernity. An Introduction to Modern Societies* (S. 596–632). Malden MA: Blackwell Publishers.
- Hermann, A. (2015). *Unterscheidungen der Religion. Analysen zum globalen Religionsdiskurs und dem Problem der Differenzierung von «Religion» in buddhistischen Kontexten des 19. und frühen 20. Jahrhunderts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- King, R. (1999). *Orientalism and Religion. Postcolonial theory, India and 'the mystic East'*. London: Routledge.
- Kirsch, A. (2017). Zugänge zur Religionsgeschichte Europas. Ein Beitrag aus der didaktischen Praxis zur Konzeptualisierung religionsgeschichtlicher Einführungsveranstaltungen. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 5, 41–53.
- Laack, I. (2014). Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums: Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 2(2), 375–401.
- Lanczkowski, G. (1983). *Einführung in die Religionsgeschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lange, B. (2017). Klassiker der Religionswissenschaft modern konzipiert. Eine Alternative zu einem Referatbasierten Seminaaraufbau. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 5, 54–70.
- McCutcheon, R. T. (1997). *Manufacturing Religion*. New York: Oxford University Press.
- McLeod, W. H. (1992). *Who is a Sikh? The problem of Sikh identity*. Oxford: Clarendon Press.
- Mensching, G. (1938). *Volksreligion und Weltreligion*. Leipzig: Hinrichs.

- Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten / Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz/  
Schweizerische Konferenz der RektorInnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (Hg.) (2011).  
*Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich. nqf.ch-HS*. Am 13.06.2020 bezogen von:  
<https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/NQR/nqf-ch-HS-d.pdf>
- Schlieter, J. (2010). *Was ist Religion? Texte von Cicero bis Luhmann*. Stuttgart: Reclam.
- Schröder, A-K. (2017). Besser selber lernen. Selbstgesteuertes Lernen in religionswissenschaftlichen  
„Referateseminaren“ am Beispiel der „Einführung in die Religionspsychologie“. *Zeitschrift für Religionskunde /  
Revue de didactique des sciences des religions* 5, 71–90.
- Shani, G. (2008). *Sikh Nationalism and Identity in a Global Age*. London: Routledge.
- Stausberg, M. (2009). There is life in the old dog yet. An introduction to contemporary theories of religion. In M.  
Stausberg (Hg.), *Contemporary Theories of Religion. A Critical companion* (S. 1–21). New York: Routledge.
- Tribelhorn, T. (2007). Situiertes Lernen in der Weiterbildung. Konzeption praxis- und problemorientierter Kurse für  
Hochschullehrende. In S. Wehr & H. Ertel (Hg.), *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende  
im Zentrum* (S. 31–75). Bern: Haupt.
- Wehr, S. & Ertel, H. (Hg.) (2007). *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum*. Bern:  
Haupt.
- Weiss, S. & Radermacher, M. (2015). Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft: Von den Zielen  
zu den Methoden. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 23(2), 371–397.