

Petra Bleisch und Dirk Johannsen

Deskriptorengelietete Seminggestaltung

Das Prinzip der Deduktion von spezifischen Lernzielen aus allgemeineren Teaching Outcomes beziehungsweise einer den Lernerfolg anzeigenden Kompetenz verspricht einen didaktisch hochwertigen und den aktuellen Ansprüchen an die akademische Lehre gerecht werdenden Unterricht. Im Folgenden wird ein Planungsbogen als Instrument zur Seminggestaltung vorgestellt, welcher dieses Vorgehen soweit systematisiert, dass es für kurzfristige Anwendungen in der Planungsphase einer Seminarveranstaltung handhabbar wird. Die in der Regel als Mehraufwand neben der unumgänglichen inhaltlichen und strukturellen Vorbereitung der Veranstaltung stehende didaktische Planung wird dabei schematisch zugrunde gelegt: Sie leitet die Vorbereitung mit dem Ziel an, schnell zu einer durchführbaren, kohärenten und transparenten Gesamtausrichtung (*Alignment*: Gagné et al. 2005; Ertel & Wehr 2007) zu gelangen. Mittels des Planungsbogens kann die Veranstaltung, Fach- und Methodenkenntnis vorausgesetzt, innerhalb kurzer Zeit bis genau zu jenem Punkt definiert werden, der für die Gestaltung der ersten Sitzung bekannt sein muss.

1. DeSkript – ein Instrument zur Planung von Seminaren

Die Planung von neuen Lehrangeboten stellt die Dozierenden je nach Studienbereich vor verschiedene Probleme. Speziell in Fächern im Bereich der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften, in denen keine scharf umgrenzten Berufsfelder am Ende eines Studiums stehen, fehlen häufig verbindliche Qualifikationsprofile im Curriculum, sodass die Lehrangebote inhaltlich entweder nach persönlichen und aktuellen Forschungsinteressen der Dozierenden oder aber nach Auftrag der Lehrstuhlinha-

berin beziehungsweise des Lehrstuhlinhabers festgelegt werden. Den in administrativen Verpflichtungen und Forschungstätigkeit eingebundenen Dozierenden bleibt dabei häufig nur wenig Zeit, sich systematisch und gründlich vorzubereiten und bis zum Beginn der Veranstaltung einen tragfähigen Gesamtplan auszuarbeiten. Die Studierenden wiederum tragen eine grosse Bandbreite an Interessen und Erwartungen an die Dozierenden heran, ohne dass auf ein einheitliches Vorwissen aufgebaut werden kann. In Bezug auf die akademische Heimat des Autors und der Autorin dieses Beitrags – die Religionswissenschaft – bedeutet dies ein Unterrichten in einer methodenpluralen Disziplin ohne verbindlichen Kanon. Die Studierenden bringen teils gesellschaftspolitische, teils historische oder eher persönlich-spirituelle Interessen an Religion ein, der Besuch eines religionsbezogenen Unterrichtsfaches am Gymnasium kann nicht vorausgesetzt werden. Je nach gewähltem Studienort werden die Studierenden zudem mit stark variierender Schwerpunktsetzung ausgebildet, weshalb selbst auf Master- beziehungsweise Doktoratsstufe wenig Einheitlichkeit bezüglich ihres Vorwissens besteht.

In einem solchen Schnittfeld von institutionellen Vorgaben, Wünschen und Erwartungen seitens des Kollegiums und der Studierenden sowie individuellen Vorstellungen von einer gelungenen Veranstaltung gerät die Seminarplanung schnell zu einem losen Patchwork aus Elementen und Einfällen. Charakteristischerweise dient das erstellte Veranstaltungskonzept in der Praxis dann weniger der Orientierung denn als Gegenstand des Versuchs, Lücken zu kompensieren und über Inkohärenzen hinweg zu improvisieren. Kritisch wird dies jedoch, wo sich Referatsvergaben als unpassend erweisen, vor allem aber, wo die Anforderungen eines abschliessenden Leistungsnachweises nicht von Anfang an klar kommuniziert werden können. Klausuren, Seminararbeiten oder mündliche Prüfungen zum Semesterende stellen, gezielt eingesetzt, das wichtigste Steuerelement der Lehre dar (Ertel 2008). Ohne eine frühzeitige Definition der Lernziele können sie jedoch nicht für die Ausrichtung der Lernprozesse genutzt werden und die Studierenden zu eigenständigem Lernen anleiten, sondern verkommen zu nachträglich entwickelten Notlösungen, die auch von den Dozierenden häufig nur mehr als lästige Pflicht wahrgenommen werden.

Mit den unter dem Stichwort Bologna-Reform bekannten Bemühungen um die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis 2010 und der in Bergen 2005 beschlossenen Erstellung untereinander kompatibler, verbindlicher nationaler Qualifikationsrahmen scheint auf den ersten Blick eine weitere Verkomplizierung der Lehrtätigkeit verbunden zu sein. Gefordert wird eine konsequente Ausrichtung der einzelnen Studienprogramme auf einen kompetenz- und lehrzielorientierten und somit lernerzentrierten Unterricht. In Bergen wurde dazu ein dreistufiger Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum bereitgestellt (EQF-EHEA), der an verschiedene nationale und internationale Initiativen anschliesst, etwa die Entwicklung der *Dublin-Deskriptoren* durch die Joint Quality Initiative. Im April 2008 wurde der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) für die EU-Mitgliedsstaaten vom Europäischen Parlament und vom Europäischen Rat angenommen. Am 23. November 2009 verabschiedeten die drei Schweizer Rektor /innenkonferenzen CRUS, KFH und COHEP einen nationalen Qualifikationsrahmen für die Schweiz, den nqf.ch-HS (2009).

Die Dublin-Deskriptoren legen als fächerübergreifende Beschreibungen des Niveaus von Bachelor-, Master- beziehungsweise Doktoratsstudien das Leistungsprofil von Studierenden in Bezug auf den jeweiligen Abschluss fest (Dublin Descriptors 2004). Diese Leistungsprofile basieren auf den folgenden untereinander verbundenen Kategorien oder Dimensionen von Kompetenzen, die im Studium erworben werden sollen:

- Wissen und Verstehen (Faktenwissen)
- Anwenden von Wissen und Verstehen (Regelwissen)
- Urteilen (Problemlösen)
- Kommunikative Fertigkeiten (Darstellung)
- Selbstlernfähigkeit (Einstellungen)

Auf kulturwissenschaftliche Disziplinen bezogen, kann Faktenwissen als die Kenntnis von Sachverhalten verstanden werden. Regelwissen umfasst unter anderem das Wissen von Methoden, Datenerhebungs- und Analyseverfahren sowie Handlungsabläufen. Problemlösen baut auf dem Wissen um Sachverhalte und Regelverfahren auf und beinhaltet unter anderem

Kontextualisierungsleistungen und die Strategien der Auswahl und Anwendung von Analyseverfahren. Darstellung umfasst die Fähigkeit zur Präsentation und Vermittlung von Lerninhalten. Mit Einstellungen sind zum Beispiel gegenstandsbezogene Reflexionsfähigkeit und Eigenständigkeit im Zugang zum Gegenstand angesprochen.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie die Deskriptorendimensionen – auch ohne Kenntnis der hochschulpolitischen Zusammenhänge und unabhängig von der Ausbildungsstufe – als ein effektives Hilfsmittel zur Lösung der eingangs beschriebenen Probleme eingesetzt werden können. Über die Beschreibung eines Seminargegenstandes mittels der Deskriptorendimensionen lassen sich in einem deduktiven Prozess verbindliche Lehrziele für akademische Lehrveranstaltungen bestimmen (Bleisch & Johannsen 2009). Aus den daraus ableitbaren Lernzielen ergibt sich nicht nur eine genaue Beschreibung der Anforderungen einer Lehrveranstaltung, sondern auch die Planung des dazugehörigen Assessments. Das vorgestellte Werkzeug, hier als DeSkript bezeichnet, erlaubt, den beschriebenen deduktiven Prozess den Planungen systematisch zugrunde zu legen und in relativ kurzer Zeit ein Seminar sowohl den Anforderungen des Lehrstuhls als auch der Verantwortung für eine qualitativ hochstehende Lehre gemäss effizient zu planen.

Der als Leitfaden bestimmte Planungsbogen soll an dieser Stelle in seiner Gesamtheit vorgestellt werden (vgl. Tabelle 1 und Tabelle 2). Er stützt sich einerseits auf die fünf Dimensionen der Dublin-Deskriptoren, andererseits auf das von Susanne Haab für die Planung von Lehrveranstaltungen entwickelte „Blueprint didaktische Planung“ (Haab 2007; Haab & Zimmermann 2007).

Deskriptorengelietete Seminargestaltung

Tabelle 1: DeSkript Lernzielentwicklung

DeSkript Seminargestaltung		
Titel der Veranstaltung		
Vorgaben und Einschätzung des Lernstands	Niveau: Studierendenzahl: Modulbereiche: Weitere Vorgaben: Lernstand:	
Angepeilte Kompetenz		
Lehrziele	Faktenwissen	
	Regelwissen	
	Problemlösen	
	Darstellung	
	Einstellungen	
Lernziele	Faktenwissen	
	Regelwissen	
	Problemlösen	
	Darstellung	
	Einstellungen	

Tabelle 2: DeSkript Seminargestaltung und Assessment

DeSkript Seminargestaltung					
Sitzung	Thema	Inhaltliche Zugänge	Didaktische Zugänge	Referate	
1					
2					
3					
4					
...					

DeSkript Referatsvergabe					
Sitzung	Thema	Schwerpunkt im Veranstaltungskontext	Aufteiloptionen	Literatur	
1					
2					
3					
4					
...					

DeSkript Assessment					
Dimension / Form	Faktenwissen	Regelwissen	Problemlösen	Darstellung	Einstellungen
Schriftliche Prüfung					
Mündliche Prüfung					
Referat					
Seminararbeit					
Sonstige					

DeSkript Organisatorisches
Einschreibungsfragen, Referate, Abgabetermine, Sprechstunden etc.:

2. Von den Kompetenzen zum Assessment

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Arbeitsschritte im Detail und mit Verweis auf die ihnen zugrunde liegenden didaktischen Theorien aufgeschlüsselt sowie anhand eines konkreten Beispiels illustriert. Als Beispiel wird die Gestaltung eines religionswissenschaftlichen Seminars zur kognitionswissenschaftlichen Religionsforschung (*Cognitive Science of Religion*) verwendet, welches in ähnlicher Form im Herbstsemester 2009 an der Universität Bern durchgeführt und durch die Evaluationsstelle der Universität Bern evaluiert wurde.

2.1 Vorgaben und Vorannahmen

Als erster Schritt in der Planung einer Veranstaltung bietet sich eine Sammlung von Vorgaben und Anknüpfungspunkten an, auf denen die Seminargestaltung aufbaut. Dazu werden die Vorgaben eingetragen, welche von Seiten des Lehrstuhls für die Veranstaltung als verbindlich gesetzt wurden, konkret also in der Regel jene des Curriculums sowie der zugeordneten Studienmodule. Zudem sollte der Lernstand der Studierenden vorläufig eingeschätzt werden (Klauer & Leutner 2007). Dies betrifft zum einen die Ausbildungsstufe (B. A., M. A., Doktorat), aber auch fachliche Hintergründe, die zum Beispiel aufgrund der Lernziele bereits belegter, obligatorischer Veranstaltungen bestimmt werden können. Soweit bereits bekannt, ist es in Hinblick auf die konkrete Gestaltung der einzelnen Unterrichtseinheiten und die Festlegung der Form des Assessments sinnvoll, die ungefähre Zahl der Teilnehmenden festzuhalten.

Titel der Veranstaltung	Die Kognitionswissenschaft als Paradigma einer Globalgeschichte von Religionen
Vorgaben und Einschätzung des Lernstands	<p><i>Niveau:</i> Master</p> <p><i>Studierendenanzahl:</i> Ca. 15 Teilnehmende</p> <p><i>Modulbereiche:</i> Systematik/ Religionstheorie, Global Studies</p> <p><i>Weitere Vorgaben:</i> Kurzvortrag und Klausur oder Seminararbeit als benoteter Leistungsnachweis</p> <p><i>Lernstand:</i> Kompetenzen der Bachelorstufe sowie fachspezifisch zumindest die im Einführungskurs Religionswissenschaft erworbenen Kompetenzen. Thematisch vermutlich vereinzelt populärwissenschaftliche Darstellungen zu „Glaube und Gehirn“ und naturwissenschaftliche Religionskritik.</p>

Im illustrierenden Beispiel war der auf das konkrete Thema, die *Cognitive Science of Religion*, bezogene Lernstand vor Beginn des Seminars weitgehend unklar. Trotzdem kann in der Regel ein bereichsspezifisches Vorwissen postuliert werden. Zumindest von Randbereichen des Themas haben die Studierenden bereits ein Bild, so vage oder verfälschend es auch sein mag, welches sie notwendig als implizite Erwartungshaltung an das Seminarthema herantragen. Anstatt hier zuerst einen Korrekturbedarf anzunehmen, bietet es sich lerntheoretisch an, diese Erwartungshaltung als Ressource zu begreifen und sie bereits in die Planung der Veranstaltung einzurechnen. Die Erarbeitung von Wissen kann als ein situierter und sozialer Konstruktionsprozess begriffen werden (Gerstenmeier & Mandl 1995; Tribelhorn 2007), welcher von kognitiven Dispositionen kanalisiert wird (Seel 2003). Mit der Disposition, Neues in bereits Bekanntes zu übersetzen, lässt sich das Vorverständnis als Ausgangspunkt weiterer Beschäftigungen mit dem Thema instrumentalisieren. Als Einstieg in die Materie können die Studierenden zum Beispiel aufgrund ihres Vorverständnisses und sich daraus ergebender Interessen in der ersten Sitzung eigene Fragen für ihre Kursteilnahme formulieren und zur Diskussion stellen. Damit wird einerseits das Vorwissen gesammelt und aktiviert, um tatsächlich als Anknüpfungspunkt dienen zu können, gleichzeitig wird ein jeweils individueller Leitfaden und Zugang zum Seminar geschaffen. Die öffentliche Sammlung und Besprechung dieser Fragen im Seminar eröffnet dann eine Lernsituation, in der sich die Studierenden nicht nur individuell gegenüber der Lehrperson positionieren müssen, sondern auch innerhalb der Lerngruppe mit einem Spektrum unterschiedlicher Kenntnisse, Fragen

und Interessen. Der Druck dieser Positionierung vor und innerhalb der Gruppe bewirkt, dass eher implizite und vage Vorannahmen explizit und allgemein verständig geäußert und zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Neben das individuelle Interesse oder auch die Verpflichtung zur erfolgreichen Teilnahme an einem Kurs entsteht so aus der sozialen Situation des Seminarzusammenhangs ein ganz konkreter Lernbedarf, von dem aus der Themenbereich erschlossen werden kann.

2.2 Kompetenzen

Im folgenden Schritt wird dieser Themenbereich im Sinne zu erwerbender Kompetenzen vorläufig umrissen. Kompetenzen repräsentieren in den Worten Helmut Ertels „dynamische Kombinationen von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen“ (Ertel 2008, vgl. auch Voncken 2005). Das mit dem DeSkript angewandte deduktive Verfahren bei der Entwicklung von Lernzielen erlaubt es, die Formulierung trotz einer kompetenzorientierten Lehrausrichtung im ersten Schritt nur vorläufig und ganz allgemein auf Basis der Vorgaben und des Themas zu wählen. Anstatt also an dieser Stelle bereits eine präzise, aussagekräftige und in Bezug auf die Überprüfung des Kompetenzerwerbs messbare Formel entwickeln zu müssen, wird zuerst einmal nur eine Arbeitsgrundlage geschaffen. Diese sollte etwa die Form einer Antwort auf eine Studierendenanfrage haben, was in der geplanten Veranstaltung denn zu lernen sei. Im Prinzip simuliert der DeSkript-Bogen durchgehend einen Dialog, bei dem jede Zeile Fragen stellt, deren Beantwortung zur zunehmenden Präzisierung der Lehrveranstaltung führt. Im illustrierenden Beispiel könnte das Ergebnis zum Beispiel so aussehen:

Angepeilte Kompetenz	Die Studierenden kennen die Grundlagen und verschiedenen Theorien des kognitiven Ansatzes in der Religionswissenschaft und können sie für eigene Analysen religionsgeschichtlichen Quellmaterials nutzen sowie kritisch diskutieren.
-----------------------------	--

Obwohl inhaltlich und didaktisch weitgehend unbestimmt, lässt sich eine solche Kurzbeschreibung mit der Übersetzung in Deskriptorenbereiche

soweit präzisieren, dass sie den Lehr-Lern-Prozess anleiten kann und der Erwerb der Kompetenz überprüfbar wird (Klauer & Leutner 2007).

2.3 Deskriptorenspezifische Lehrziele

Die Ableitung der Lehrziele geschieht durch eine deskriptorenspezifische Aufschlüsselung des umrissenen Kompetenzbereichs. Hierbei sind noch immer keine inhaltlichen Details gefragt, vielmehr werden die definierten Kompetenzen mit Hilfe der Niveaudekriptoren in eine Sprache übersetzt, die eine Operationalisierung überhaupt erst ermöglicht. Die einzelnen Dimensionen können dabei im Sinne eines virtuellen Dialogs als allgemeine Fragen des Was und des Wie an den Kompetenzbereich gelesen werden: „Welcher Bereich von Faktenwissen muss gegeben sein und wie lässt sich dies prüfen?“, „Welcher Typ von Problemlösungsstrategien ist notwendig und wie können sie gezeigt werden?“, „Welche Einstellungen müssen die Studierenden an den Tag legen, um sich dem Thema nachhaltig widmen zu können und wie lassen sie sich reflektieren?“. Im Beispiel liessen sich die definierten Kompetenzen etwa folgendermassen aufschlüsseln:

Lehrziele	Faktenwissen	Die Studierenden können Grundkonzepte der <i>Cognitive Science of Religion</i> definieren.
	Regelwissen	Die Studierenden können die Ansätze der <i>Cognitive Science of Religion</i> unter Verweis auf die evolutionspsychologische Theoriebildung und empirische Studien herleiten.
	Problemlösen	Die Studierenden können historisches Quellenmaterial systematisch und adäquat unter Verweis auf die kognitive Theoriebildung analysieren.
	Darstellung	Die Studierenden können kognitive Modelle unter Verwendung adäquater Mittel der Visualisierung verständlich und sprachlich präzise präsentieren, illustrieren und erläutern.
	Einstellungen	Die Studierenden können den epistemischen Nutzen eines kognitionswissenschaftlichen Ansatzes in der Religionswissenschaft reflektiert und verschiedene Positionen abwägend diskutieren.

Falls die Lehrveranstaltung für verschiedene Module eines Studiengangs oder verschiedene Studiengänge mit unterschiedlichen Vorgaben anrechenbar sein soll, kann es sinnvoll sein, die vorgenommene Aufschlüsselung unter den verschiedenen Schwerpunkten separat vorzunehmen, also für jedes Modul eigene Lehrziele zu deduzieren.

2.4 Deskriptorenspezifische Lernziele

Die Lehrziele sind ein formales Gerüst, welches nun durch konkrete Lehrinhalte systematisch ausgekleidet und in konkrete Vorgaben übersetzt werden kann. Durch ihre Vermittlung zu Beginn und ihre Überprüfung zum Ende der Lehrveranstaltung werden in einem konstruktivistischen lerntheoretischen Ansatz die aus der Perspektive der Lehrenden formulierten Lehrziele zu spezifischen Lernzielen der Studierenden. Während es für die Lehrperson zu Beginn der Veranstaltung vor allem wichtig ist, einen ungefähren Verlaufsplan zu haben, über den zum Beispiel Referatsthemen gezielt vergeben werden können, ist es für die Studierenden zentral, frühzeitig eine konkrete Übersicht der prüfungsrelevanten Anforderungen der Veranstaltung zu erhalten, über die sie ihre Mitarbeit und ihren Lernprozess selbstständig steuern und den Aufbau der Veranstaltung nachvollziehen können. Es liegt in der Logik eines lernerzentrierten Unterrichts, dass die Lernziele den Studierenden zu Beginn der Veranstaltung explizit bekannt gegeben werden, insofern sie bestimmen, welche Anforderungen für einen erfolgreichen Abschluss der Veranstaltung an sie gestellt werden und welche Lehrinhalte nicht prüfungsrelevante Hintergrund- oder Zusatzinformationen sind. Nur so ist ein transparenter Unterricht möglich, in dem die Studierenden ihren Lernprozess eigenständig mitgestalten können, und nur so kann das Assessment zu einem wertvollen Steuerungsinstrument des gesamten Lernprozesses umfunktioniert werden.

In der Arbeit mit dem DeSkript bietet es sich an, an dieser Stelle eine lose Sammlung von Seminarelementen zusammenzustellen, die folgende Punkte enthält: welche spezifischen Themen auf jeden Fall behandelt, welche Theorien gekannt und welche Methoden beherrscht werden sollen, welche Literatur sich anbietet und welche Referatsthemen naheliegen. Zugleich werden erste Ideen für didaktische Tools, etwa Gruppenarbeitsfor-

men, gesammelt. Auch persönliche Themenvorlieben können einfließen. All dies kann grob den formulierten Lehrzielen beziehungsweise Deskriptorendimensionen zugeordnet werden. Diese Zusammenstellung bildet dann das Werkzeug zur Findung der Lernziele, deren Ableitung unter den Gesichtspunkten der Praxisrelevanz, Aussagekraft, Mess- und Machbarkeit erfolgen sollte (Ertel 2008). Im Beispiel, hier auf einen Ausschnitt beschränkt, lesen sich die Lernziele folgendermassen:

Lernziele	Faktenwissen	Die Studierenden können folgende grundlegenden Konzepte der <i>Cognitive Science of Religion</i> definieren: <i>Agency Detection</i> , starke und schwache Modularität, [...].
	Regelwissen	Die Studierenden können mindestens zwei der folgenden kognitiven Ansätze unter Verweis auf die evolutionspsychologischen Annahmen und experimentelle Studien herleiten: Epidemiologie der Repräsentationen (Sperber), <i>Modes of Religiosity</i> (Whitehouse), [...].
	Problemlösen	Die Studierenden können religiöse Darstellungen [...] und Handlungsweisen [...] systematisch auf der Basis mindestens einer der genannten Theorien analysieren.
	Darstellung	Die Studierenden können eine der genannten Theorien unter Verwendung adäquater Mittel der Visualisierung für ihre Mitstudierenden verständlich und sprachlich präzise vorstellen, erläutern und illustrieren.
	Einstellungen	Die Studierenden können bezüglich der <i>Cognitive Science of Religion</i> in der religionswissenschaftlichen Debatte um interpretative und erklärende Ansätze reflektiert eine Position vertreten, wobei sowohl die evolutionstheoretische Fundierung des kognitiven Ansatzes als auch die epistemologischen Einwände der Kritiker in ein Verhältnis gesetzt werden.

Mit den Lernzielen ist aus der eingangs nur vage umrissenen Kompetenz ein operationalisierbarer Handlungsleitfaden abgeleitet worden, der in dieser Form den Studierenden kommuniziert wird, idealerweise im Rahmen einer Lehr-Lernziel-Vereinbarung (vgl. Graessner 2002). Zugleich ist mit ihnen bereits das Spektrum möglicher Referats- und Hausarbeitsthemen sowie Prüfungsfragen verbindlich umgrenzt. Die Studierenden können ihren eigenen Lernfortschritt anhand ihres Verständnisses der Lernziele nachvollziehen und überprüfen, gezielt lernen und bei Unklarheiten

gezielt nachfragen. Damit ist jener Bereich der Vorbereitung abgeschlossen, der in jedem Fall vor Beginn der Veranstaltung geleistet werden muss.

Die folgende Ebene des DeSkript dient der Ableitung eines konkreten Sitzungsplanes aus den Lernzielen. Das Erreichen der Lernziele setzt ein schrittweises Lernen voraus, welches die einzelnen Sitzungen abbildet. Wird der Lernprozess zudem während der Lehrveranstaltungen den Studierenden transparent und damit nachvollziehbar kommuniziert, kann er von ihnen aktiv reflektiert werden, was eine Grundlage für die Teilhabe an einer Expertengemeinde darstellt (Reis & Ruschin 2007). Selbstverständlich ist es ratsam und im Falle von Referatsvergaben notwendig, diese soweit möglich ebenfalls im Vorfeld zu entwerfen, doch haben sie nicht notwendig den gleichen verbindlichen Charakter wie die Lernziele. Die Priorität einer kompetenzorientierten Veranstaltung besteht in einer konstanten Reflexion und flexiblen Lehrgestaltung, die darauf abzielt, diese Ziele zu erreichen.

2.5 Seminargestaltung

Nach Klauer & Leutner (2007) bedarf es neben der Feststellung des Lernstandes zwei weiterer Schritte, um von den Lernzielen zu einem konkreten Lernprogramm zu gelangen: die Analyse des Lehrstoffes und dessen Aufteilung in Teilmengen sowie die Anordnung der Teilmengen in günstige, aufeinander aufbauende Lehr-Lern-Einheiten. In Bezug auf Lehrveranstaltungen kann in der Regel eine Sitzung als eine Lehr-Lern-Einheit begriffen werden. Eine sinnvolle Auswahl exemplarischer Inhalte sowie eine konsequente Reduktion des Lehrstoffes sind dabei in den meisten Fällen unabdingbar. Für die Anordnung der Teilmengen des Lehrstoffes in – linear ablaufende – Lehrsequenzen muss eine geeignete Sequenzierungstechnik ausgewählt werden. Für das hier gewählte Beispiel wurde auf die Zoomtechnik (Reigeluth 1999) zurückgegriffen. Der wesentliche Punkt dieser Technik besteht darin, den Studierenden zuerst eine „Totalansicht“ des Lehrstoffes zu präsentieren, die einen Überblick und damit Orientierung vermittelt, um anschliessend „Einzelheiten zu zoomen“, also anhand von Beispielen exemplarisch das wissenschaftliche Vorgehen versteh- und nachvollziehbar zu machen. Dabei soll immer wieder die Totalansicht her-

gestellt werden, damit die Studierenden erkennen, wie das jeweilige Teilstück in den gesamten theoretischen Ansatz einzuordnen ist und mit den anderen Teilstücken verbunden werden kann.

In den DeSkript-Bogen lassen sich notizartig jene Elemente der Seminargestaltung eintragen, die notwendig sind, um in der ersten Sitzung den Ablauf kommunizieren zu können. Beim Ausfüllen der verschiedenen Felder geht es darum zu überlegen, welche Inhalte wie vermittelt werden können, um kohärent auf die Erreichung der Lernziele hinzuarbeiten.

DeSkript Seminargestaltung				
Sitzung	Thema	Inhaltliche Zugänge	Didaktische Zugänge	Referate
1	Übersicht	Die evolutionäre Landschaft	Vorwissen und Erwartungen: Sammlung und Positionierung in der Gruppe. Lernziele, Lernzielvereinbarung und Referatsvergabe	—
2	Einführung: Erklärung und Interpretation	Lawson/ McCauley: Was ist die Frage? Was ist eine mögliche Erklärung?	Anthropomorphismus und Religion – Arbeitsaufgabe	—
[...]	[...]	[...]	[...]	Themen
12	Zusammenschau: Religion als evolutionäres Nebenprodukt	Schematische Gesamtanordnung der gelehrten Ansätze	Expertengruppen: Schnittfelder und Kompatibilitäten der verschiedenen Ansätze	—
13	Klausur	—	—	—

Aus der Planung der Sitzungen ergibt sich, ob Referate als Lernform geeignet sind. In der Beispielveranstaltung fiel die Entscheidung auf kurze Inputreferate, da sie das bereits angesprochene Anliegen unterstützen, eine Lernsituation und damit konkreten Lernbedarf zu erzeugen. Für die Lernzieldimension „Darstellung“ ist das eine notwendige Übung und Überprüfungsmöglichkeit. Es geht aber nicht nur um die konkrete Aktivität

des Referierens: Mit der Übernahme eines Referatsthemas vertiefen die Studierenden innerhalb der Gruppe ihren individuellen Zugang zum Gesamtthema, für den sie dann durchgehend in Diskussionen als Experten und Expertinnen fungieren (vgl. auch Voegeli 2006).

Der Abschnitt Referatsvergabe erlaubt, innerhalb des DeSkript-Bogens Grundinformationen für die Referatsvergabe zu ergänzen. Neben dem Thema kann hier ein kurzer Hinweis gegeben werden, wie sich das Referat in den Veranstaltungsverlauf eingliedert, um den Studierenden eine Vorlage zur Kontextualisierung ihres Themas zu geben. Weitere Felder betreffen die Aufteilooptionen des Themas, um bei einer grösseren Anzahl von Teilnehmenden Gruppenreferate vergeben zu können, sowie Notizen zur Literaturgrundlage.

DeSkript Referatsvergabe				
Sitzung	Thema	Schwerpunkt im Veranstaltungskontext	Aufteilooptionen	Literatur
3	Anthropomorphismus	Exemplarische Einführung in kognitive Dispositionen	Anthropomorphismus allgemein / <i>Agency Detection</i>	Guthrie 1993, Barrett 2004

2.6 Deskriptorenspezifisches Assessment

Leistungskontrollen sind ein zentraler Bestandteil des Studienplans. Sie können nicht nur als eine Art Initiationsriten in die Scientific Community, als „Druckmittel für den Unterricht, Bühne für Selbstdarstellungen, Motivation für Lernleistungen, Stabilisatoren hochschultypischer Hierarchien“ (Eugster & Lutz 2004) begriffen werden, sondern liefern zudem wertvolle Informationen über den Lernstand der Studierenden sowie, sofern sie von den Dozierenden selbst durchgeführt werden, über die Qualität des Unterrichts und somit der eigenen Lehrleistung (Trempp & Reusser 2007). Darüber hinaus steuern sie den Lernvorgang: Studierende lernen primär auf die Prüfungen hin. Was im Vorfeld als Prüfungstoff vermittelt wird, erfährt daher besondere Aufmerksamkeit (Carless et al. 2006). Deshalb

berücksichtigt DeSkript die Planung des Assessments bereits in der Phase der grundlegenden Planung des Seminars und überlässt dies nicht den ohnehin in der Regel sehr intensiven letzten Semesterwochen.

Damit das Assessment sowohl Studierenden als auch Lehrpersonen eine aussagekräftige Rückmeldung zum Lernerfolg und konkrete Hinweise auf Schwächen geben kann, müssen die Deskriptorendimensionen Faktenwissen, Regelwissen, Problemlösen, Darstellung und Einstellungen separat, spezifisch und transparent evaluiert werden (vgl. Tabelle 3). Es bietet sich an, verschiedene Prüfungsformen mit unterschiedlichen Bewertungsschwerpunkten (in der Tabelle grau unterlegt) zu kombinieren.

Tabelle 3: Bewertungsschwerpunkte des Assessments

DeSkript Assessment					
Dimension Form	Fakten- wissen	Regelwissen	Problem- lösen	Darstellung	Einstel- lungen
Mündliche/ schriftliche Prüfung	Wissens- fragen	Methoden- kenntnis	Analyse- fähigkeit	Kohärente Darlegung	Gezieltes Lernen
Referat	Aneignung von Exper- tenwissen	Metho- disches Vorgehen	Kontextuali- sierung	Präsentation, Vermittlung	Reflektierte Diskussion
Seminararbeit	Aneignung von Exper- tenwissen	Metho- disches Vorgehen	Analyse- fähigkeit	Vermittlung, präzise Sprachlich- keit	Eigenstän- digkeit

Für das als illustrierendes Beispiel verwendete Seminar wurde ein kurzes Inputreferat als formative und eine schriftliche Prüfung als summative Assessmentform ausgewählt, da damit die Lernziele abgedeckt und ihre Erreichung überprüft werden konnte. Durch die Berücksichtigung der Lernziele unterschiedlicher Dimensionen wurde zudem den bereits beobachteten Fehlentwicklungen des Bolognaprozesses vorgebeugt, nämlich dem vornehmlichen Abfragen von Faktenwissen, „was das sinnlose Auswendiglernen erneut stärkt“ (Dubs 2009). Die Bewertungsmaßstäbe für beide Formen wurden kriterienorientiert konzipiert, das heisst, sie

vergleichen die individuelle Leistung der einzelnen Studierenden mit den Lernzielen (Eugster & Lutz 2004). Für die Beurteilung des Referats wurde ein in der Praxis bereits bewährter Bewertungsbogen genutzt (Bleisch & Johannsen 2009), der ebenfalls schon in der ersten Seminarstunde vorgestellt, detailliert besprochen und nach dem Referat für eine Rückmeldung an die Studierenden genutzt wurde. Die schriftliche Prüfung war in je eine Frage zu den Bereichen Faktenwissen, Regelwissen und Problemlösen unterteilt. Alle Fragen ergaben sich dabei notwendig aus den Lernzielen, indem die Fragestellung unmittelbar an ihre Formulierung anschloss (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Assessment

DeSkript Assessment					
Dimension/ Form	Fakten- wissen	Regelwissen	Problem- lösen	Darstellung	Einstel- lungen
Schriftliche Prüfung	Definiere starke und schwache Modularität.	Welche drei Ableitungen folgen aus der Klassifi- kation eines Rituals als <i>Special Agent</i> Ritual?	Identifiziere den <i>Mode</i> des im Textbeispiel beschrie- benen Rituals und begründe die Wahl mit drei seiner Kennzei- chen.	—	—
Referat	—	—	—	Präsentation eines An- satzes unter Verwendung geeigneter Visuali- sierungs- formen.	Einnehmen der Rolle einer Exper- tin und Ver- mittlung der Vorzüge des „eigenen“ Ansatzes gegenüber dem zuvor besproche- nen.

2.7 Organisation des Seminars

Der letzte Bereich von DeSkript dient der Sammlung von organisatorischen Hinweisen, die die ganze Lehrveranstaltung betreffen – insbesondere aber den Ablauf der ersten Sitzung, in welcher den Studierenden die definierten Lernziele, sowie der Plan der Themen und die Referate der einzelnen Sitzungen zur Orientierung ausgehändigt werden. Die Transparenz, mit welcher die Lehrperson dabei den eigenen Vorbereitungsaufwand, aber auch die eigenen Vorstellungen vom Seminar kommuniziert, kann zum Anlass genommen werden, mit einer Lehr-Lernvereinbarung von Anfang an den studentischen Beitrag zum Gelingen des Seminars einzufordern, etwa die regelmässige Teilnahme, Vorbereitung der Sitzungen und aktive Partizipation.

3. Schlussbemerkungen

Der hier vorgestellte DeSkript-Bogen zur Planung von Seminaren in der akademischen Lehre verfolgt mehrere Ziele. So soll er nicht nur die Vorbereitung einer Lehrveranstaltung anleiten, welche den aktuellen Anforderungen an eine kompetenz- und lernzielorientierte Lehre genügt, sondern auch den Vorbereitungsaufwand minimieren. Er soll dabei unterschiedliche Lehrstile nicht eingrenzen, sondern ist als ein flexibles und modifizierbares Werkzeug konzipiert. Das Prinzip eines kompetenzorientierten Planungsbogens kann nicht nur genutzt werden, um durch die Kommunikation der Lernziele den Studierenden eine Orientierung zu bieten, sondern auch um die Mitarbeitenden und Vorgesetzten über die geleistete Arbeit zu informieren und diese zu dokumentieren. Er kann von diesen wiederum für eigene Veranstaltungsplanungen verwendet werden, indem etwa auf die bereits erreichten Ziele Bezug genommen wird und Folgeveranstaltungen in enger Abstimmung konzipiert werden.

Der vorgestellte Leitfaden versteht sich damit auch als ein Beitrag, den Vorwürfen der „Verarmung“, „Verschulung“ sowie „Einschränkung in der Lehrfreiheit“ von „bolognakonformen“ Studiengängen entgegen zu wirken. Durch die Festlegung der Kompetenzen, die in einem Studiengang

jeweils auf den verschiedenen Abschlussstufen erfolgt, eröffnet sich für die Dozierenden die freie Wahl, mittels welcher Inhalte der Erwerb dieser Kompetenzen erreicht werden soll. So könnte beispielsweise in einem religionswissenschaftlichen Studienplan auf der Bachelorebene die Kompetenz formuliert werden, dass die Studierenden in der Lage sind, Kriterien der Unterscheidung wissenschaftlicher von populärwissenschaftlichen Publikationen anzugeben. Ob sie dies beispielhaft anhand von Texten zum Satanismus, zu Frauen in den hinduistischen Traditionen oder dem Themenbereich Religion und Krieg erlernen, steht den Dozierenden frei. Zentral ist, dass die erworbene Kompetenz sichtbar gemacht wird, damit sie von den Studierenden in ihren weiterführenden Studien selbstständig auf andere Themen übertragen und nach Abschluss des Studiums in den Arbeitsmarkt eingebracht werden kann. Diese Transparenz wird durch eine deskriptorengelietete Seminarplanung gewährleistet.

Literaturverzeichnis

- BARRETT, J. L. (2004). *Why would anyone believe in God?* Walnut Creek: Altamira Press.
- BLEISCH, P. & JOHANNSEN, D. (2009). *Interessengeleitetes Studium. Eine deskriptorenbasierte Neugestaltung religionswissenschaftlicher Einführungsseminare*. <http://www.unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/InteressengeleitetesStudiumPBDJ.pdf>, abgefragt am 15. Februar 2010.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G. & NGAR-FUN, L. (2006). *How Assessment Supports Learning. Learning-oriented Assessment in Action*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- DUBLIN DESCRIPTORS (2004). *Gemeinsame „Dublin Descriptors“ für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse*. Entwurf Arbeitspapier JQI-Tagung Dublin 23. März 2004. <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/DublinDeutsch.pdf>, abgefragt am 17. Februar 2010.

- DUBS, R. (2009). TRIBÜNE „Bologna“ – Gute Absicht mit Fehlentwicklungen. Tagblatt, 21. November 2009. <http://www.tagblatt.ch/magazin/tb-me/TRIBUENE-Bologna-ndash-Gute-Absicht-mit-Fehlentwicklung;art330,1422118>, abgefragt am 16. Februar 2010.
- ERTEL, H. (2008). Lehren und Lernumgebungen gestalten. Die Bologna-reform nachhaltig und kreativ nutzen. Bern: Lernunterlagen KWB.
- ERTEL, H. & WEHR, S. (2007). Bolognagerechter Hochschulunterricht. Herausforderungen durch Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung. In: WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.). Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt.
- EUGSTER, B. & LUTZ, L. (2004). Leitfaden für das Planen, Durchführen und Auswerten von Prüfungen an der ETHZ. http://www.diz.ethz.ch/projects/leistungskontrollen/dokumente/Leitfaden_PDA_Pruefungen_DiZ-2003.pdf, abgefragt am 17. Februar 2010.
- GAGNÉ, R. M., WAGER, W. W., GOLAS, K. C. & KELLER, J. M. (2005). Principles of Instructional Design. Belmont: Wadsworth.
- GERSTENMEIER, J. & MANDL, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik, 41, 867–888.
- GRAESSNER, G. (2002). Der Lehr-/Lernvertrag. Ein Instrument zur Effektivierung der Lehre. In: BERENDT, B. ET AL. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Loseblattsammlung.
- GUTHRIE, S. E. (1993). Faces in the Clouds: A New Theory of Religion. New York: Oxford University Press.
- HAAB, S. (2007). Blueprint didaktische Planung. Zürich: Beratungs- und Kursunterlage UniBE, UZH, PHZH.
- HAAB, S. & ZIMMERMANN, T. (2007). „Leitfaden für die Planung von E-Learning-Projekten“. Zürich: Universität Zürich, E-Learning-Koordination der Philosophischen Fakultät. <http://www.phil.uzh.ch/institute/elearning/angebot/leitfaeden.html>, abgefragt am 22. Februar 2010.
- KLAUER, K. J. & LEUTNER, D. (2007). Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: Beltz PVU.

- NQF.CH-HS (2009). Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich: nqf.ch-HS. Vom gemeinsamen Leitungsausschuss der drei Rektorenkonferenzen (la-rkh.ch) z. Hd. des Staatssekretariats für Bildung und Forschung verabschiedet am 23. November 2009. http://www.crus.ch/information-programme/qualifications-framework-nqfch-hs.html?no_cache=1&L=2, abgefragt am 17. Februar 2010.
- REIGELUTH, CH. M. (1999). The elaboration theory: Guidance for scope and sequence decisions. In: REIGELUTH, CH. M. (Hrsg.). *Instructional Design. Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- REIS, O. & RUSCHIN, S. (2007). Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. *Journal Hochschuldidaktik der Universität Dortmund*, 18, 6–9.
- TREMP, P. & REUSSER, K. (2007). Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25, 5–13.
- TRIBELHORN, T. (2007). Situiertes Lernen in der Weiterbildung. Konzeption praxis- und problemorientierter Kurse für Hochschullehrende. In: WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.). *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern: Haupt, 31–75.
- SEEL, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Ernst Reinhardt.
- VOEGELI, M. (2006). „Titularprofessuren“. In: WEHR, S. (Hrsg.). *Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll*. Bern u. a.: Haupt.
- VONKEN, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.