

Unterrichtseinstiege in der alttestamentlichen Lehre

Forschungsorientierte Perspektiven

ABSTRACT

A didactic reflection on effective ways to begin class in an exegetical methods seminar remains a desideratum in university didactics within German-speaking countries. This paper presents a teaching project that investigates innovative approaches to opening sessions in an introductory course on Hebrew Bible exegesis. Drawing on principles from educational psychology and didactics, the study emphasizes the activating and structuring functions of effective lesson openings in Hebrew Bible seminars. The paper demonstrates and critically evaluates selected creative introductory techniques. Particular emphasis is placed on connecting with students' lived experiences, identified as the key element of a successful lesson opening.

Key words: research-based learning – methods of teaching and learning – lesson openings – Hebrew Bible – historical criticism

ZUSAMMENFASSUNG

Eine didaktische Reflexion des Unterrichtseinstiegs in einem exegetischen Methodenseminar ist ein Desiderat der deutschsprachigen Hochschuldidaktik. Das in diesem Artikel vorgestellte Lehrprojekt erprobt innovative Unterrichtseinstiege im Einführungsseminar in die Exegese des Alten Testaments. Ausgehend von lernpsychologischen und didaktischen Grundlagen wird die aktivierende und strukturierende Funktion von Unterrichtseinstiegen in der alttestamentlichen Lehre aufgezeigt. Kreative Unterrichtseinstiege werden exemplarisch vorgestellt und ausgewertet. Als das entscheidende Element des Unterrichtseinstiegs wird dabei der Anschluss an die Lebenswelt der Studierenden herausgestellt.

Schlagwörter: Forschendes Lernen – Lehr-Lernmethoden – Unterrichtseinstieg – Altes Testament – Historisch-kritische Exegese

Exegetische Kompetenz – Diskurse und Desiderate

Wer an einer Universität in Deutschland evangelische Theologie studiert, besucht zu Beginn des Studiums ein einführendes Seminar zur Exegese des Alten Testaments. Der Gegenstand und das Ziel dieses Seminars sind klar umrissen: Es geht darum, alttestamentliche Texte auslegen zu lernen, insbesondere nach den Methodenschritten der sogenannten historisch-kritischen Exegese. Die seminarbegleitende Lektüre eines Lehrbuches zur historisch-kritischen

Exegese des Alten Testaments ist häufig obligatorisch. An solchen Lehrwerken herrscht kein Mangel, sondern ein fast verwirrend großes Überangebot (vgl. BECKER 2021; HIEKE & SCHÖNING 2017; KREUZER ET. AL. 2019; UTZSCHNEIDER & NITSCHKE 2021). Schlagen die Studierenden ein solches Lehrbuch auf, so finden sie auf den ersten Seiten die Aufgabe der historisch-kritischen Exegese beschrieben. Diese Aufgabenbeschreibung kann so oder so ähnlich lauten:

„Die Bibel muß, wenn man sie ihr eigenes Wort sagen läßt, *historisch* verstanden werden. Gerade um die Bibeltexte ernstzunehmen, sollen sie – befreit von vorgefaßten Meinungen – ihr eigenes Wort sagen können. Und das können sie nur, wenn man sie als geschichtliche Zeugnisse wahrnimmt, die *in* einer bestimmten Zeit und *für* eine bestimmte Zeit entstanden sind. Die Methode hat zugleich eine *kritische* Funktion: Die *Kritik* richtet sich indes nicht gegen die Bibel selbst, sondern – im Gegenteil – gegen die *Instrumentalisierung* der Bibel.“ (BECKER 2021: 5).

Auf die Aufgabenbeschreibung der historisch-kritischen Exegese folgt in den Lehrbüchern zu meist ein knapper Überblick über die verschiedenen Methodenschritte der historisch-kritischen Exegese, die im Anschluss einzeln entfaltet werden. Dem weithin standardisierten Aufbau der Lehrwerke entspricht die klassische Struktur des Einführungsseminars zur Exegese des Alten Testaments. Die bewährte Aufteilung der Seminarsitzung auf die Methodenschritte der historisch-kritischen Exegese erleichtert den Lehrenden die Planung ihrer Lehrveranstaltung und gibt den Studierenden gleich zu Beginn des Semesters Klarheit über den Aufbau des Seminars.

Angesichts des klar umrissenen Unterrichtsgegenstandes, der reichlich vorhandenen Lehrbuch-Literatur und des vorgegebenen Seminaraufbaus könnte vermutet werden, zu einführenden Seminaren in die Exegese des Alten Testaments sei auch hochschuldidaktisch bereits alles gesagt. Doch dies ist mitnichten der Fall. Eine hochschuldidaktische Reflexion der alttestamentlichen Lehre steckt vielmehr erst in den Kinderschuhen.

Vor diesem Hintergrund mag es überraschen, dass der alttestamentliche Wissenschaftler David J. A. Clines im November 2009 beim Jahrestreffen der *Society of Biblical Literature*, dem weltweit größten Fachverband von Bibelwissenschaftler*innen, die Frage nach einer gelingenden Lehre in der Bibelwissenschaft zum Thema seiner Rede machte (CLINES 2010). In seiner Rede sprach sich Clines für einen „Shift from Teaching to Learning“ und für eine konsequente Kompetenzorientierung aus. Die entscheidende zu erlernende Kompetenz benannte Clines dabei folgendermaßen: „Students will be able to think like biblical scholars“ (ebd.: 15). Wie Bibelforscher*innen zu denken, bedeutet nach Clines, die Bibel aus einer kritischen Distanz wahrzunehmen und rational, evidenzbasiert und fair zu argumentieren.

Die katholische Bibelwissenschaftlerin Sandra Huebenthal hat Clines' Forderung nach einem kompetenzorientierten Lehr-Lern-Prozess aufgenommen und eine Näherbestimmung des exegetischen Kompetenzbegriffes vorgenommen (HUEBENTHAL 2011). Huebenthal entwirft ein Entwicklungsmodell, das auf einer ersten Ebene zwischen Kompetenzen, (Lern-)Inhalten und Tools sowie möglichen Modulen, auf einer zweiten Ebene zwischen

verschiedenen Niveaustufen (Anfänger, Bachelor, Master, Promotion) differenziert. In dieser Matrix benennt Huebenthal zwei im Bachelor zu erwerbende Kompetenzen: 1) biblische Texte exegetisch-methodisch erschließen und in einer Gesamtinterpretation auslegen können, 2) biblische Texte in ihren historischen und literarischen Kontext einordnen können.

Für die grundsätzliche Ausrichtung des einführenden Seminars zur Exegese des Alten Testaments sind die von Huebenthal benannten Kompetenzen operationalisierbar. Für die konkrete Ausgestaltung des Seminars oder gar einzelner Seminarsitzungen sind sie indes zu generisch. An dieser Stelle setzt ein von Markus Lau und Nils Neumann herausgegebener Sammelband an (LAU & NEUMANN 2017). Es handelt sich um das erste und bislang einzige Buch mit dem Anliegen, Lehrenden ausgehend von einem kompetenzorientierten Lehr-/Lernverständnis „didaktisch reflektierte, kreative und in der Praxis erprobte Anregungen für die konkrete Gestaltung von biblischen Methodenseminaren zu liefern“ (ebd.: 5). Der Aufriss des Sammelbandes orientiert sich an den Methodenschritten der historisch-kritischen Exegese. Alle Kapitel sind je einem Methodenschritt gewidmet und haben denselben Aufbau:

- 1) Hinführung zur Methode
- 2) Lernziele bzw. Beiträge zur exegetischen Kompetenzbildung
- 3) Literatur zur Methode
- 4) „Bausteine“ für eine Seminarsitzung zum Alten Testament
- 5) „Bausteine“ für eine Seminarsitzung zum Neuen Testament
- 6) Ertrag zur Methode
- 7) Weitere Ideen

Den Kapiteln zu den Methodenschritten ist eine Einleitung vorangestellt, in der die Herausgeber drei Verantwortungsbereiche eines biblischen Methodenseminars benennen: 1) Verantwortung gegenüber den Studierenden als Subjekte im Lehr-Lern-Prozess, 2) Verantwortung gegenüber dem Bibeltext, 3) Verantwortung gegenüber dem forschungsgeschichtlich gewachsenen Methodenkanon. Grundlegend gilt, dass Lau und Neumann die Beherrschung der exegetischen Methoden nicht als Selbstzweck, sondern als Kompetenz zur Bearbeitung eines konkreten Problems (etwa des Umgangs mit Gewalt als einem dominierenden Thema im Alten Testament) begreifen.

Aufgrund seiner didaktischen Reflexion, seines klaren Aufbaus und seines Praxisbezugs ist der Sammelband von Lau und Neumann eine wertvolle Hilfe für die Planung und Gestaltung des einführenden Seminars zur Exegese des Alten Testaments. Zugleich regt der Band zu einer weiteren didaktischen Vertiefung der alttestamentlichen Lehre an. So unterscheiden die beteiligten Autor*innen in ihren Beiträgen zu den einzelnen Methodenschritten zwar zwischen verschiedenen Phasen innerhalb der vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten. Eine eingehende Reflexion der einzelnen Phasen des Lehr-Lern-Prozesses erfolgt dabei allerdings nicht. Insbesondere eine kritische Reflexion des *Unterrichtseinstiegs* stellt im Bereich der alttestamentlichen Lehre nach wie vor ein Desiderat dar. Bezeichnend hierfür ist ein Blick in die seit 2016 halbjährlich erscheinende Zeitschrift „Forum Exegese und

Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an“. Keiner der inzwischen knapp 100 Beiträge widmet sich der didaktischen Reflexion des Unterrichtseinstiegs im exegetischen Methodenseminar.

Unbearbeitet sind in der didaktischen Auseinandersetzung konkret folgende Fragen: Welche lernpsychologischen und didaktischen Grundlagen haben Unterrichtseinstiege im Bereich der alttestamentlichen Lehre? Welche Funktion können Unterrichtseinstiege im Bereich der alttestamentlichen Lehre haben? Welche Formen von Unterrichtseinstiegen erweisen sich in der alttestamentlichen Lehrpraxis als instruktiv?

Diesen Fragen geht das hier vorgestellte Lehrprojekt nach. Es handelt sich um eine Neukonzeption des Einführungsseminars in die Exegese des Alten Testaments. Dieses wurde im Sommersemester 2024 an der Theologischen Fakultät der Universität Heidelberg durchgeführt und ausgewertet. Im vorliegenden Beitrag soll das Lehrprojekt zunächst im Rahmen des forschenden Lernens verortet werden. Sodann sollen die didaktischen und lernpsychologischen Grundlagen des Unterrichtseinstiegs dargestellt werden. Abschließend sollen in der Praxis erprobte Unterrichtseinstiege im Bereich der alttestamentlichen Lehre vorgestellt, evaluiert und diskutiert werden.

Didaktische Grundlegung

Der Fokus des vorliegenden Beitrages liegt auf dem Unterrichtseinstieg in der alttestamentlichen Lehre. Der Unterrichtseinstieg ist ein „eigenständiges mikromethodisches Element des Lehrens und Lernens“ (BRÜHNE & SAUERBORN 2011: 37). Als didaktischer Baustein steht der Unterrichtseinstieg gleichwohl nicht isoliert, sondern ist Teil eines größeren Lehr-Lern-Prozesses. Dies macht es erforderlich, vor der Thematisierung der Unterrichtseinstiege einige allgemeine Überlegungen zur übergeordneten methodischen Ebene des Lehrprojektes anzustellen (BRÜHNE & SAUERBORN 2011).

Forschendes Lernen

Die Lehr- und Lernform des vorgestellten Lehrprojektes ist das forschende Lernen. Forschendes Lernen basiert auf dem konstruktivistischen Lernparadigma, das Lernen „als eigenständige Wissenskonstruktion durch die Lernenden versteht“ (KLÖBER 2020: 12). Die grundlegende Annahme des forschenden Lernens kann folgendermaßen formuliert werden: „Forschendes Lernen ist ein hochschuldidaktisches Prinzip, das auf die Selbstständigkeit von Studierenden setzt: Lernen durch eigenes Forschen“ (MIEG 2017: 15). Eine detailliertere und oft zitierte Definition des forschenden Lernens bietet der Pädagoge und Hochschuldidaktiker Ludwig Huber:

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

Für Huber zeichnet sich forschendes Lernen demnach durch drei Merkmale aus: 1) die Studierenden durchlaufen den gesamten Forschungsprozess, 2) die Studierenden produzieren und präsentieren in diesem Forschungsprozess Ergebnisse, die für Dritte (die Fachwelt und/oder Öffentlichkeit) von Interesse sind, 3) die Studierenden forschen selbstständig und erwerben dadurch relevante und fachspezifische Kompetenzen.

Die britischen Geographen und Lehr-Lern-Forscher Mick Healey und Alan Jenkins unterscheiden zwei wesentliche Dimensionen, nach denen forschungsnahe Lehre gestaltet werden kann (HEALEY & JENKINS 2009). Die erste Dimension bemisst den Beteiligungsgrad der Studierenden an der Veranstaltung von rezeptiv bis aktiv. Die zweite Dimension bemisst den Aspekt der Forschungsorientierung der Veranstaltung von ergebnisorientiert bis prozessorientiert. Anhand dieser zwei Dimensionen unterscheiden Healey und Jenkins paradigmatisch vier Formen des forschenden Lernens (siehe schematisch, umseitig Abb. 1):

- 1) „*Research-led*“ („forschungsgeleitet“): In dieser Form des Lernens und Lehrens sind die Studierenden weitgehend rezeptiv. Der Fokus liegt auf der Vermittlung von Forschungsergebnissen. Dies erfolgt typischerweise in Vorlesungen.
- 2) „*Research-tutored*“ („forschungsinformiert“): In dieser Form liegt der Fokus weiterhin auf Forschungsergebnissen. Die Studierenden lernen, Forschungspositionen selbst aktiv zu vertreten. Klassischerweise geschieht dies in Seminaren.
- 3) „*Research-oriented*“ („forschungsorientiert“): Die Studierenden lernen Techniken und Kompetenzen („skills“) kennen, um selbst Forschung zu betreiben. Das passiert meist in Tutorien und Übungen.
- 4) „*Research-based*“ („forschungsbasiert“): Die Studierenden betreiben selbstständig Forschung. Dies geschieht je nach Curriculum in spezifischen Lehr-/Lernprojekten.

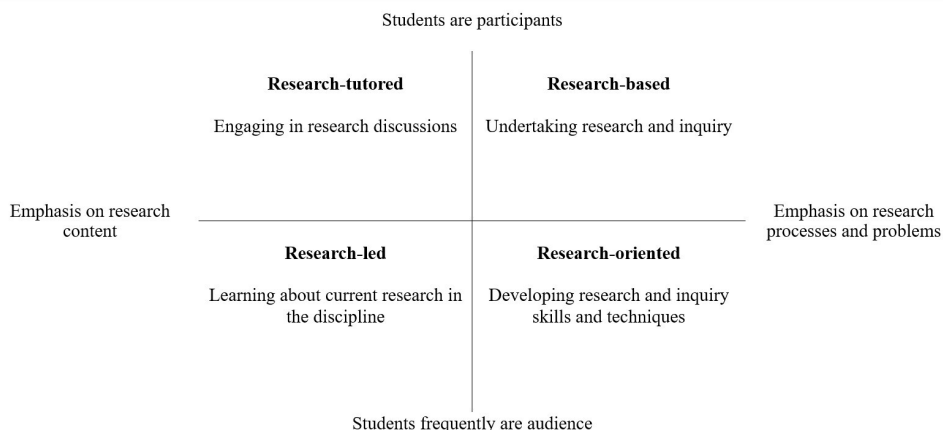


Abbildung 1

Vier Formen des forschenden Lernens (nach HEALEY & JENKINS 2009: 6–8)

Eine von Healey und Jenkins abweichende Taxonomie im Bereich des forschenden Lernens hat Ludwig Huber vorgeschlagen (HUBER 2014). Er unterscheidet im Wesentlichen drei Formen des forschenden Lernens:

1. *Forschungsbasiertes Lehren und Lernen*: Unter diese Kategorie fasst Huber Lehre, die auf Forschung gründet.
2. *Forschungsorientiertes Lehren und Lernen*: Hierunter versteht Huber Lehre, die Studierende an den aktuellen Forschungsstand heranführt und sie zu eigenständigem Forschen befähigt.
3. *Forschendes Lernen*: In diese Kategorie fällt nach Huber das selbstständige Forschen der Studierenden.

Forschendes Lernen in seinen verschiedenen Formen lässt sich in verschiedene Fachwissenschaften implementieren. Entscheidend ist die Reflexion und Anwendung didaktischer Theorien und Methoden unter Beibehaltung der jeweiligen Fachkontexte (KLÖBER 2020). Im Kontext der alttestamentlichen Wissenschaft hat das einführende Seminar zur Exegese des Alten Testaments die Aufgabe, die Studierenden zur eigenständigen und wissenschaftlichen Auslegung alttestamentlicher Texte zu befähigen. In der Taxonomie Hubers handelt es sich damit um forschungsorientiertes Lehren und Lernen. Forschendes Lernen, also eigenständiges Forschen, erfolgt in der exegetischen Proseminararbeit, die sich als Prüfungsleistung an das Seminar anschließt. Das Seminar dient dazu, die Studierenden zum eigenständigen und erfolgreichen Verfassen der Proseminararbeit zu befähigen. Das vorgestellte Lehrprojekt steht damit auf der Schwelle zwischen forschungsorientiertem Lehren und forschendem Lernen. Es zielt darauf ab, den Studierenden methodische Kompetenzen zu

vermitteln („research-oriented“) und die Studierenden diese Kompetenzen beispielhaft erproben zu lassen („research-based“).

Sollen die Studierenden die methodischen Kompetenzen bereits im Seminar anwenden, so gilt es, die Studierenden zu aktivieren. Eine Schlüsselrolle für die Aktivierung der Studierenden hat der Unterrichtseinstieg.

Unterrichtseinstieg

In der kompetenzorientierten Lehre kommt dem Unterrichtseinstieg als lernaktivierendem Moment ein hoher Stellenwert zu, da der Unterrichtseinstieg die Lernenden zum selbstgesteuerten Lernen und Handeln anregen soll (BRÜHNE & SAUERBORN 2011). Was genau als Unterrichtseinstieg zu verstehen ist, wird in den Bildungswissenschaften unterschiedlich definiert (BRÜHNE & SAUERBORN 2011). Grundlegend ist die Unterscheidung zwischen dem Stundenbeginn und dem Unterrichtseinstieg (PARADIES & GREVING 2018). Der Stundenbeginn meint die zeitlich betrachtet erste Phase innerhalb einer Unterrichtseinheit, klassischerweise der Seminarsitzung. Dagegen wird als Unterrichtsbeginn die erste Phase der Auseinandersetzung mit einer neuen Thematik bezeichnet. Stundenbeginn und Unterrichtseinstieg können somit zusammenfallen, müssen es aber nicht. Das gilt insbesondere für das didaktische Konzept des „Inverted Classroom“, in dem sich die Lernenden die Wissensinhalte eigenständig in der Selbstlernphase aneignen, um sie anschließend in der Präsenzphase mit Unterstützung der Lehrperson aktiv zu vertiefen und anzuwenden (SPANNAGEL & SPANNAGEL 2013).

Lernpsychologische Grundlagen und didaktische Kriterien des Unterrichtseinstiegs

In Übereinstimmung mit dem konstruktivistischen Lernparadigma gilt es heute als weithin gesichert, „dass Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess ist, bei dem Lernende neue kognitive Strukturen konstruieren, also im weitesten Sinne Wissen aufbauen“ (HANKE 2021: 49). Der Lernprozess setzt durch die Auseinandersetzung mit neuen Informationen ein. Die Konfrontation mit neuen Sachverhalten aktiviert die bereits bestehenden kognitiven Strukturen und führt zu einer Verbindung der neuen mit den bestehenden Strukturen. Ist das Neue mit dem Alten in Einklang gebracht, endet der Lernprozess (HANKE 2021).

Der beschriebene Lernprozess wird entscheidend durch Aufmerksamkeit, Motivation und Emotion beeinflusst (SPITZER 2007). Menschen lernen, wenn sie aufmerksam und motiviert sind und ihre grundlegenden emotionalen Bedürfnisse befriedigt sind. Aufmerksam werden Menschen im Regelfall, wenn etwas Unerwartetes geschieht, das die bestehenden kognitiven Strukturen irritiert (SPITZER 2007; HANKE 2021). Die Irritation mobilisiert Menschen, den Zustand der Irritation durch den beschriebenen Lernprozess zu überwinden. Über eine längere

Zeitspanne bleibt die Aufmerksamkeit jedoch nur bestehen, wenn Menschen einen Sinn darin erkennen, einer bestimmten Sache ihre Aufmerksamkeit zu schenken. Dieser Zustand der Motivation ist dann gegeben, wenn Menschen mit dem Lernen – bewusst oder unbewusst – ein Ziel verfolgen (HANKE 2021). Darüber hinaus sind nach der von Edward L. Deci und Richard M. Ryan entwickelten „Self-Determination Theory“ Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit entscheidende Grundlagen für das Auftreten intrinsisch motivierten Verhaltens (DECI & RYAN 2000).

Ausgehend von den skizzierten lern- und motivationspsychologischen Erwägungen wurde die Lehrstrategie MOMBI („Model of Model-Based Instruction“) 2.0 entwickelt (HANKE 2021). MOMBI 2.0 beschreibt sechs Lehrschritte und drei Umgebungsaspekte, die sich am natürlichen Lernprozess orientieren und diesen optimal unterstützen. Die sechs Lehrschritte sind:

- 1) Wecken von Aufmerksamkeit
- 2) Aktivieren-Lassen von Vorwissen
- 3) Aufzeigen von Zielen und Relevanzen
- 4) Darbieten von Informationen
- 5) Darbieten von Reflexionsimpulsen
- 6) Üben-Lassen

Die drei Umgebungsaspekte sind, in Anlehnung an die Self-Determination Theory: 1) das Ermöglichen von Autonomie, 2) das Sichern von sozialer Eingebundenheit und 3) das Ermöglichen von Kompetenzerleben.



Abbildung 2

MOMBI 2.0 (nach HANKE 2021: 47–51)

Ein Unterrichtseinstieg sollte emotional-motivationale Aspekte verfolgen und dabei zugleich die Vermittlung zentraler Wissens Elemente vorbereiten (BRÜHNE & SAUERBORN 2011). Von den in MOMBI 2.0 genannten Lehrschritten sollte ein Unterrichtseinstieg demnach das Erregen von Aufmerksamkeit, die Aktivierung von Vorwissen und das Aufzeigen von Relevanzen

leisten. Zudem sollte er mit der Autonomie der Lernenden, ihrer sozialen Eingebundenheit und ihrem Kompetenzerleben alle in MOMBI 2.0 erwähnten Umgebungsaspekte abbilden.

Aus den benannten lernpsychologischen Grundlagen lassen sich folgende fünf didaktische Kriterien für die Gestaltung von Unterrichtseinstiegen entwickeln:

- 1) Der Unterrichtseinstieg sollte die Studierenden mit neuen Sachverhalten konfrontieren.
- 2) Der Unterrichtseinstieg sollte an Bekanntes anschließen. Dies können Sachverhalte aus vorangegangenen Unterrichtseinheiten, aber auch Sachverhalte aus der alltäglichen Lebenswelt der Studierenden sein.
- 3) Der Unterrichtseinstieg sollte den Studierenden die Relevanz des Lerngegenstandes aufzeigen.
- 4) Der Unterrichtseinstieg sollte den Studierenden Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit ermöglichen.
- 5) Der Unterrichtseinstieg sollte zu einer weiteren und vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregen und so den Übergang vom forschungsorientierten Lernen zum forschenden Lernen ermöglichen.

Ein Unterrichtseinstieg, der die genannten didaktischen Kriterien erfüllt, erfordert sorgfältige Vorbereitung. Eine Vernachlässigung des Unterrichtseinstiegs kann sich jedoch demotivierend auf die Lernenden auswirken und der Lehre grundlegende strukturierende Elemente entziehen (BRÜHNE & SAUERBORN 2011). Daher sollten Dozierende in der Vorbereitung ihrer Lehre besonderes Augenmerk auf die Gestaltung eines gelungenen Unterrichtseinstiegs legen.

Phasen und Formen des Unterrichtseinstiegs

Es ist möglich, den Unterrichtseinstieg in verschiedene Phasen aufzufächern und unterschiedliche Funktionen des Unterrichtseinstiegs in seinen verschiedenen Phasen anzusiedeln. Einen solchen Vorschlag haben Thomas Brühne und Petra Sauerborn für die Gestaltung des Einstiegs in den schulischen Unterricht vorgelegt (BRÜHNE & SAUERBORN 2011). Ihr Vorschlag bildet die oben angesprochenen (hochschul-)didaktischen Überlegungen und Annahmen ab und kann daher problemlos auf den Kontext der Hochschullehre übertragen werden. Brühne und Sauerborn unterscheiden innerhalb des Unterrichtseinstiegs idealtypisch zwischen der Stundeneröffnung mit stärker pädagogischer Funktion (Organisation des Klassenverbandes), dem didaktisch inszenierten Unterrichtseinstieg mit stärker lernpsychologischer Funktion (Motivation und Mobilisierung der Lernenden) und dem durch Sachstrukturen vorgegebenen thematischen Unterrichtseinstieg mit stärker thematischen Funktionen (Strukturierung des Lerngegenstandes, Informationsdarbietung).

Für den didaktisch inszenierten Unterrichtseinstieg und den thematischen Unterrichtseinstieg können Dozierende auf eine Vielzahl an Lehr-/Lernmethoden zurückgreifen.

Brühne und Sauerborn listen mögliche Lehr-/Lernmethoden für den Einstieg in den schulischen Unterricht auf (BRÜHNE & SAUERBORN 2011). Die angeführten Lehr-/Lernmethoden klassifizieren sie nach drei Formen des Unterrichtseinstiegs:

- 1) *Dozierendenzentrierte Unterrichtseinstiege*: Bei dieser Form des Unterrichtseinstiegs ist es die Aufgabe der Lehrperson, „neue Kompetenzdimensionen gezielt anzubahnen“ (ebd.: 58). Die Lernenden eignen sich die Kompetenzen erst im weiteren Verlauf des Unterrichts selbsttätig an.
- 2) *Studierendenzentrierte Unterrichtseinstiege*: Diese Form des Unterrichtseinstiegs orientiert sich an der Lebens- und Alltagswelt der Lernenden und zielt auf das selbstständige Handeln und Denken der Lernenden.
- 3) *Handlungszentrierte Unterrichtseinstiege*: In dieser Form des Unterrichtseinstiegs wird das selbstständige und selbstgesteuerte Arbeiten der Lernenden an vorbereiteten Materialien und Medien in den Vordergrund gestellt.

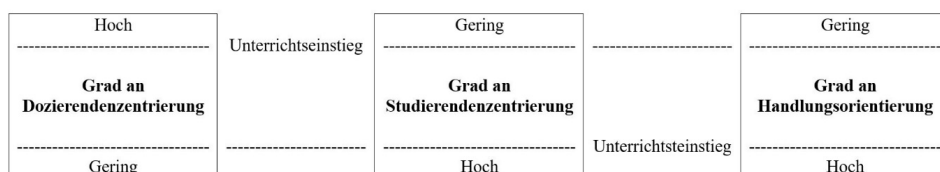


Abbildung 3

Klassifikationen von Unterrichtseinstiegen (nach BRÜHNE & SAUERBORN 2011: 56)

Wie aus der Abbildung hervorgeht, führt ein hoher Grad an Dozierendenzentrierung in den Unterrichtseinstiegen tendenziell zu einem niedrigen Grad an Studierendenzentrierung. Dagegen verläuft der Grad von Studierendenzentrierung und Handlungsorientierung parallel, so dass zwischen beidem nicht immer trennscharf unterschieden werden kann. Im Sinne der lernpsychologisch abgeleiteten didaktischen Kriterien für einen Unterrichtseinstieg ist eine einseitige Zentrierung des Unterrichtseinstiegs auf die Lehrperson zu vermeiden. Vielmehr gilt es, an die Lebenswelt der Lernenden anzuschließen („Studierendenzentrierung“) und die Lernenden zu autonomem Handeln zu mobilisieren („Handlungsorientierung“).

Für eine Orientierung an den Lernenden und ihrem Handeln empfiehlt sich die Verwendung von Aktivierungsmethoden. Aktivierungsmethoden sind Lehr-/Lernmethoden, „die keinen inhaltlichen Bezug zum Lerninhalt herstellen müssen, aktivierende Wirkung erzeugen und von kurzer Durchführungsdauer sind“ (BEEGE & ANTOSCH-BARDOHN 2021: 25). Das von Barbara Beege und Jana Antosch-Bardohn entwickelte Münchner Aktivierungsschema differenziert Aktivierungsmethoden anhand ihrer Inhaltsnähe und ihrer Ernsthaftigkeit (BEEGE & ANTOSCH-BARDOHN 2021).

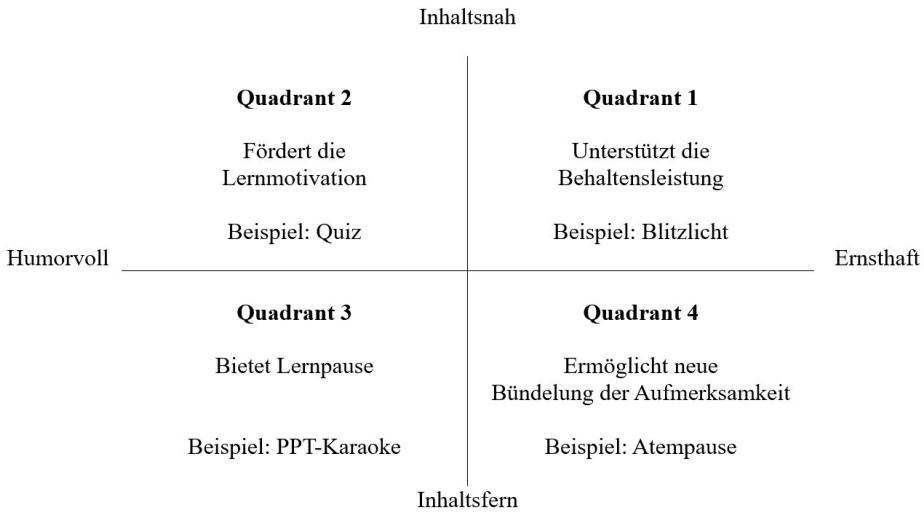


Abbildung 4

Münchener Aktivierungsschema (nach BEEGE & ANTOSCH-BARDOHN 2021: 31–35)

Wie aus der Abbildung hervorgeht, lassen sich Aktivierungsmethoden anhand der zwei Dimensionen in vier Quadranten einteilen. Je nach Quadrant erfüllen die Aktivierungsmethoden unterschiedliche Funktionen (BEEGE & ANTOSCH-Bardohn 2021: 31–35): Methoden des ersten Quadranten fördern primär die Behaltensleistung der Studierenden, Methoden des zweiten Quadranten die Lernmotivation. Methoden des dritten Quadranten zielen vor allem auf die Ermöglichung einer Lernpause, Methoden des vierten Quadranten auf eine neue Bündelung der Aufmerksamkeit.

Die Aktivierungsmethoden lassen sich mit den entwickelten didaktischen Kriterien für die Gestaltung von Unterrichtseinstiegen korrelieren. Aktivierungsmethoden aller vier Quadranten ermöglichen Studierenden das Erleben von Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Einbindung. Inhaltsnahe Aktivierungsmethoden decken darüber hinaus weitere didaktische Kriterien ab: Methoden des ersten Quadranten (inhaltsnah und ernsthaft) leisten eine Verknüpfung des neuen Lerngegenstandes mit bereits Bekanntem und regen zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand an. Methoden des zweiten Quadranten (inhaltsnah und humorvoll) zeigen den Studierenden spielerisch die Relevanz des Lerngegenstandes auf.

Grundsätzlich gilt, dass in einem Unterrichtseinstieg mehr als eine Lehr-/Lernmethode eingesetzt werden kann. Dabei ist jedoch auf eine zeitliche Begrenzung des Unterrichtseinstiegs zu achten. In empirischen Untersuchungen haben sich Unterrichtseinstiege von maximal zehn Minuten als besonders lernförderlich erwiesen (BARANI 2011).

Planung und Durchführung der Lehrveranstaltung

Externe Voraussetzungen und Lernziele des Lehrprojekts

Bei dem vorgestellten Lehrprojekt handelt es sich um ein einführendes Seminar zur Exegese des Alten Testaments. Das Seminar wurde im Sommersemester 2024 an der Theologischen Fakultät der Universität Heidelberg in 13 Sitzungen mit jeweils 90 Minuten in Präsenzlehre durchgeführt. An dem Seminar nahmen 13 Studierende teil. Es handelte sich für alle 13 Studierende um eine Pflichtveranstaltung im Rahmen ihres Grundstudiums bzw. Bachelors. Die Anzahl der Fachsemesterzahl der Studierenden reichte vom zweiten Fachsemester (drei Personen) bis zum neunten Fachsemester (eine Person). Einzige Teilnahmevoraussetzung am Seminar waren ausreichende Althebräisch-Kenntnisse, nachgewiesen durch das bestandene Hebraicum. Einige Studierende hatten vor der Teilnahme am Seminar bereits andere Lehrveranstaltungen zum Alten Testament oder das Methodenseminar zur Exegese des Neuen Testaments besucht. Die Lehrperson unterrichtete das Seminar zur Exegese des Alten Testaments im Sommersemester 2024 zum zweiten Mal, nachdem sie diese Lehrveranstaltung bereits im vorangegangenen Wintersemester angeboten hatte. Die Gestaltung der einzelnen Seminarsitzungen und vor allem die Unterrichtseinstiege wurden gegenüber dem Wintersemester neu konzipiert. Die Grundstruktur des Seminars wurde dagegen weithin beibehalten.

Das Seminar strukturierte sich in 13 Sitzungen (vgl. den Seminarplan im Anhang). Die konstituierende Sitzung diente dem gegenseitigen Kennenlernen. Erwartungshaltungen an das Seminar wurden durch die Studierenden und den Dozenten in Form eines Lernkontrakts transparent gemacht. Zudem definierte der Dozent folgende Lernziele des Seminars: Am Ende des Semesters können die Studierenden: 1) alttestamentliche Texte eigenständig nach den Methodenschritten der historisch-kritischen Exegese auslegen, 2) Stärken und Schwächen der historisch-kritischen Exegese erläutern und dazu Stellung beziehen, 3) alternative Zugänge zu alttestamentlichen Texten erläutern und zur historisch-kritischen Exegese ins Verhältnis setzen, 4) eigenständig eine wissenschaftliche Proseminararbeit im Fach Altes Testament verfassen.

Die Lernziele strukturierten den Aufbau des Seminars. Zehn der insgesamt 13 Seminarsitzungen waren der Thematisierung der Methodenschritte und damit dem Erreichen des ersten Lernziels gewidmet. Thema der beiden abschließenden Sitzungen waren die Reflexion der Stärken und Schwächen der historisch-kritischen Exegese und das Erschließen von alternativen bzw. ergänzenden Zugängen zu den Texten des Alten Testaments. In der letzten Sitzung ging es außerdem um die Klärung administrativer Fragen zur Hausarbeit, die ein Teil der Studierenden im Anschluss an das Seminar anfertigte.

Aufbau und Zielsetzung des Seminars folgten den gängigen Standards eines Einführungsseminars zur Exegese des Alten Testaments. Das innovative Element in dem neu konzipierten Lehrprojekt war die kreative Gestaltung der Unterrichtseinstiege. Der motivierenden und strukturierenden Funktion von Unterrichtseinstiegen kommt in einem einführenden Seminar zur Exegese des Alten Testaments besondere Bedeutung zu, da das hohe Abstraktionsniveau

und die Abgrenzung der einzelnen Methodenschritte erfahrungsgemäß die größten Herausforderungen im Lehr-Lern-Prozess darstellen. Motivierende und strukturierende Unterrichtseinstiege sollen die Studierenden dazu anregen, die Methodenschritte im Sinne des forschenden Lernens selbstständig auszuführen und somit das Zusammenspiel der einzelnen Methodenschritte im Kanon der historisch-kritischen Exegese einzuüben. Wie das praktisch aussehen kann, sollen die folgenden Einblicke in das vorgestellte Lehrprojekt zeigen.

Unterrichtseinstiege im Lehrprojekt

Im Aufbau der einzelnen Sitzungen zu den Methodenschritten der historisch-kritischen Exegese koinzierten meist „Stundenbeginn“ und Unterrichtseinstieg (siehe Abb. 5). Die ersten drei in MOMBI 2.0 beschriebenen Lehrschrte (Wecken von Aufmerksamkeit, Aktivieren-Lassen von Vorwissen, Aufzeigen von Zielen und Relevanzen) erfolgten somit zu Beginn der Seminarsitzungen. Der vierte in MOMBI 2.0 beschriebene Lehrschrte (Darbieten von Informationen) wurde im Sinne des Inverted Classroom in das Selbststudium ausgelagert, um in der Präsenzphase den fünften und sechsten Lehrschrte (Darbieten von Reflexionsimpulsen, Üben-Lassen) zu unterstützen. Konkret bedeutet dies, dass sich die Studierenden die theoretischen Grundlagen zum Ziel und zur Durchführung eines Methodenschrittes der historisch-kritischen Exegese mit einem Lehrbuch-Text und einem Methodenblatt im Selbststudium erarbeiten sollten. Im Unterrichtseinstieg der anschließenden Seminarsitzung wurde dieser Methodenschritt in einem kreativen Beispiel auf die Alltagswelt der Studierenden appliziert und in den Methodenkanon der historisch-kritischen Exegese eingeordnet. Der Unterrichtseinstieg sollte so die Aufmerksamkeit der Studierenden wecken, ihr Vorwissen aktivieren und ihnen die Relevanz des Methodenschrittes sowohl im Gesamtgefüge der historisch-kritischen Exegese als auch in einer potenziellen Anwendung auf alltägliche Beispiele aufzeigen. Die Studierenden sollten auf diese Weise motiviert werden, den Methodenschritt in der verbleibenden Zeit der Seminarsitzung anhand eines Beispieltextes aus dem Alten Testament zu reflektieren und einzuüben.

Selbststudium	Präsenzlehre				
	Unterrichtseinstieg				
	Wecken von Aufmerksamkeit	Vorwissen Aktivieren-Lassen	Aufzeigen von Zielen und Relevanzen	Darbieten von Reflexionsimpulsen	Üben-Lassen
Darbieten von Informationen					

Abbildung 5

Gestaltung der Seminarsitzungen anhand der Lehrschrte nach MOMBI 2.0

Die spezifische Ausgestaltung des Unterrichtseinstieges im vorgestellten Lehrprojekt soll im Folgenden anhand von zwei Beispielen veranschaulicht werden. Ein erstes Beispiel ist der

Seminarsitzung zum Methodenschritt der Literarkritik entnommen, ein zweites Beispiel der Seminarsitzung zur Untersuchung von Text-Text-Beziehungen.

Unterrichtseinstieg am Beispiel der Literarkritik

Im Verlauf des Semesters wurde die Literarkritik als dritter Methodenschritt thematisiert. Die Literarkritik setzt die Ergebnisse der zuvor behandelten Methodenschritte Textkritik und Textanalyse voraus. Die Literarkritik zielt darauf ab, die literarische Einheitlichkeit des textkritisch rekonstruierten und textanalytisch untersuchten Textes zu prüfen, mögliche Quellen und Bearbeitungen des Textes zu identifizieren und diese in eine relative Chronologie zu bringen (vgl. BECKER 2021: 47). Über das Ziel und die Durchführung der Literarkritik sollten sich die Studierenden in der Vorbereitung auf die Sitzung anhand der vom Dozenten bereitgestellten Materialien informieren.

Der Unterrichtseinstieg zur Literarkritik erfolgte anhand von zwei Lehr-/Lernmethoden. Bei der ersten Lehr-/Lernmethode handelte es sich um einen Bildeinstieg, bei der zweiten Lehr-/Lernmethode um einen Advance Organizer (eine Methode bzw. visuelle Darstellungsform, die eine strukturierende Einführung zur gedanklichen Vorbereitung auf neue Lerninhalte bietet). In der von Brühne und Sauerborn vorgeschlagenen Aufteilung des Unterrichtseinstieges in drei verschiedene Phasen lässt sich der Bildeinstieg dem didaktisch inszenierten Unterrichtseinstieg mit der Funktion der Motivation und Mobilisierung der Lernenden zuordnen. Der Advance Organizer lässt sich als thematischer Unterrichtseinstieg mit der Funktion der Strukturierung des Lerngegenstandes klassifizieren.

Im Bildeinstieg präsentierte der Dozent den Studierenden auf einer Power-Point-Folie ein Foto (Abb. 6) und einen dazugehörigen Arbeitsauftrag. Das Foto zeigt ein Graffiti, das der Dozent in der Nähe des Theologischen Seminars aufgenommen hatte. Das Foto zeigt den Schriftzug „more than two genders“. Der Arbeitsauftrag lautete: „Erörtern Sie, ob der abgebildete Text von einer oder von mehreren Personen geschrieben wurde“.



Abbildung 6
Bildeinstieg zur Literarkritik

Die Lehr-/Lernmethode konfrontierte die Studierenden mit einem neuen Sachverhalt, indem sie die Fragestellung der Literarkritik von antiken Texten auf einen Text aus ihrer Alltagswelt übertrug. Dabei knüpfte sie in dreifacher Hinsicht an Bekanntes an. Aus ihrer alltäglichen Lebenswelt war den Studierenden erstens das Medium „Graffiti“, zweitens die im Graffiti angesprochene Gender-Thematik bekannt. Aus der Vorbereitung auf die Sitzung war den Studierenden drittens die literarkritische Fragestellung bekannt, also die Frage nach der literarischen Einheitlichkeit eines Textes. Durch die gezielte Fragestellung wurden die Studierenden angeregt, ihre erworbenen Vorkenntnisse über die Prüfung der Einheitlichkeit eines Textes zu mobilisieren, diese praktisch anzuwenden und damit die mutmaßliche Entstehung des Graffitis zu rekonstruieren.

Die Studierenden bearbeiteten die Aufgabenstellung im Zusammenspiel mehrerer Wortmeldungen im Plenum. Im Einzelnen stellten die Studierenden fest, dass „two genders“ mit einer Sprühdose, „more than“ hingegen mit einem Filzstift an die Hauswand geschrieben ist. Sie arbeiteten ferner heraus, dass einzelne Buchstaben wie etwa das „t“ in „more than“ anders geschrieben sind als in „two genders“. Diese Beobachtungen führte einen Teil des Plenums zu der Hypothese, dass „more than“ von einer anderen Person geschrieben worden sei als „two genders“, der Text mithin uneinheitlich sei. Über die Aufgabenstellung hinausgehend stellten Studierende die Hypothese auf, dass zunächst allein „two genders“ an der Wand stand, da eine spätere Ergänzung von „more than“ sinnvoller sei als eine sekundäre Hinzufügung von „two genders“. Sollte ihre Hypothese zutreffen, so die Studierenden weiter, sei die ursprüngliche Aussageabsicht des Graffitis („two genders“) durch den späteren Zusatz („more than“) ins Gegenteil verkehrt worden. Andere Studierende stellten die Gegenthese auf, wonach ein und dieselbe Person „more than“ und „two genders“ geschrieben habe, der Text also einheitlich sei. Die Person habe mit Filzstift und Sprühdose bewusst unterschiedliche Schreibwerkzeuge verwendet. Mit der Verwendung der verschiedenen Schreibwerkzeuge erkläre sich auch die unterschiedliche Schreibung der Buchstaben.

Das gemeinsame Erarbeiten einer plausiblen Hypothese zur Entstehung des Graffitis ermöglichte den Studierenden Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit. Weder der Dozent noch die Studierenden waren (wahrscheinlich) selbst an der Entstehung des Graffitis beteiligt. Damit konnten weder die Studierenden noch der Dozent für sich in Anspruch nehmen, die einzig richtige Erklärung für die Entstehung des Graffitis zu kennen. Genau wie bei der Untersuchung alttestamentlicher Texte kam es vielmehr darauf an, mögliche Hypothesen zu entwickeln und diese auf ihre Plausibilität zu prüfen. Dieser Umstand motivierte die Studierenden, sich bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung durchaus unterschiedlich zu positionieren und Argumente und Gegenargumente der einzelnen Erklärungen gegeneinander abzuwägen. Die Aufgabenstellung förderte somit auch das kritische Denken der Studierenden und ihr Bedürfnis nach Autonomie.

Die Lehr-/Lernmethode des Bildeinstieges nahm in etwa sieben Minuten in Anspruch. Für die sich anschließende Methode des Advance Organizer wurden zwei bis drei Minuten benötigt. Auf einer Power-Point-Folie wurde den Studierenden ein Schaubild präsentiert, das den Zusammenhang der Methodenschritte der historisch-kritischen Exegese darstellt. Im Laufe des

Semesters wurde das Schaubild sukzessive um die neu erlernten Methodenschritte erweitert. Im beschriebenen Fall waren in dem Schaubild bereits die Textkritik und die Textanalyse vorhanden. Dies bot dem Dozenten die Gelegenheit, die wiederholende Frage nach dem Ziel der beiden Methodenschritte zu stellen. Nach der Beantwortung dieser Frage wurden die Studierenden aufgefordert, den neuen Methodenschritt der Literarkritik in das Schaubild einzuordnen und die vorgeschlagene Einordnung kurz zu begründen. Im Anschluss blendete der Dozent ein Textfeld mit der Aufschrift „Literarkritik“ in das Schaubild (Abb. 7) ein. Auf diese Weise vervollständigte er das Schaubild und ermöglichte eine Überprüfung der vorangegangenen Wortmeldungen. Die Methode des Advance Organizer unterstütze die Studierenden, ihr Vorwissen über die bereits erlernten Methodenschritte zu aktivieren, den neuen Lerngegenstand zu strukturieren und ihn mit dem bereits vorhandenen Wissen zu verknüpfen.

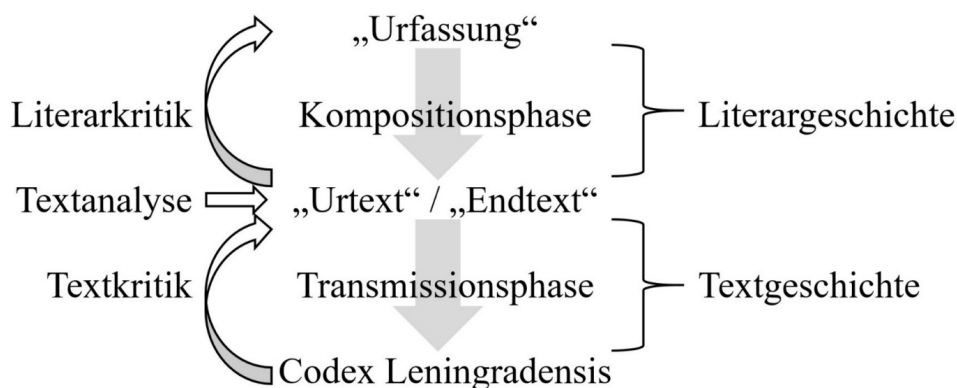


Abbildung 7
Advance Organizer

Der Advance Organizer ist eine Lehr-/Lernmethode, die sich in der Terminologie von Barbara Beege und Jana Antosch-Bardohn (BEEGE & ANTOSCH-BARDOHN 2021) als „inhaltsnah“ und „ernsthaft“ beschreiben lässt. Er unterstützt die Integration neuer Lerninhalte in bestehende Strukturen und fördert vornehmlich die Behaltensleistung der Studierenden. Der Bildeinstieg ist demgegenüber als inhaltsnah und stärker humorvoll zu klassifizieren. Er zielt primär auf eine Förderung der Lernmotivation. Damit fällt der Advance Organizer im Münchner Aktivierungsschema von Beege und Antosch-Bardohn (ebd.) in den ersten Quadranten, der Bildeinstieg in den zweiten Quadranten.

Insgesamt lässt sich Unterrichtseinstieg in Anlehnung an die Klassifikation von Brühne und Sauerborn (BRÜHNE & SAUERBORN 2011) als gleichermaßen dozierenden-, studierenden- und handlungszentriert einstufen. Dozierendenzentriert ist der Einstieg, da der Dozent Materialien und Aufgabenstellungen vorgibt und auf diesem Weg die neue Kompetenzdimension der Literarkritik anbahnt. Dabei ist der Unterrichtseinstieg zugleich studierenden- und handlungszentriert, da das Foto des Graffitis der alltäglichen Lebenswelt der

Studierenden entnommen ist und die Aufgabenstellung eine selbstständige Positionierung der Studierenden einfordert.

Unterrichtseinstieg am Beispiel der Text-Text-Beziehungen

Die Thematisierung von Text-Text-Beziehungen gehört nicht zum klassischen Methodenkanon der historisch-kritischen Exegese. Die neuere alttestamentliche Forschung hat jedoch gezeigt, dass weite Teile des Alten Testaments als Auslegung bereits vorhandener alttestamentlicher Texte entstanden sind, Text-Text-Beziehungen für die Entstehung des Alten Testaments also eine herausragende Bedeutung haben (SCHMID 2011). Um die Einsichten der neueren Forschung in die Lehre zu übertragen, wurde die Untersuchung von Text-Text-Beziehungen in einer eigenen Seminarsitzung thematisiert.

Vor der Seminarsitzung sollten sich die Studierenden im Selbststudium anhand bereitgestellter Materialien über das Ziel und die Durchführung der Untersuchung von Text-Text-Beziehungen informieren. Dabei sollten sie lernen, dass die Untersuchung von Text-Text-Beziehungen auf die Identifizierung, Beschreibung und Kategorisierung von literarischen Bezugnahmen zielt. Die Studierenden sollten ferner wahrnehmen, dass sich die Untersuchung von Text-Text-Beziehungen mit literarisch *abhängigen* Texten befasst, wohingegen sich der zuvor eingeübte Methodenschritt der Traditionskritik mit der Aufnahme von geprägten Vorstellungskomplexen in literarisch *unabhängigen* Texten beschäftigt.

Der Unterrichtseinstieg in die Thematik der Text-Text-Beziehungen erfolgte anhand der Refrains von zwei bekannten Pop-Songs. Es handelte sich zum einen um das Lied „When I Was Your Man“ von Bruno Mars aus dem Jahr 2012, zum anderen um das Lied „Flowers“ von Miley Cyrus aus dem Jahr 2023. Zunächst spielte der Dozent den Studierenden den Refrain aus dem Lied von Bruno Mars vor und präsentierte den dazugehörigen Liedtext auf einer Power-Point-Folie. Dasselbe führte er im Anschluss mit dem Lied von Miley Cyrus durch. Danach zeigte der Dozent den Studierenden auf einer Power-Point-Folie eine Gegenüberstellung der Liedtexte mit einer farblichen Markierung der sich überschneidenden Worte (Abb. 8, umseitig). Auf derselben Folie konnten die Studierenden die Aufgabenstellung, die ihnen der Dozent stellte, nachlesen. Die Aufgabenstellung lautete: „Erörtern Sie, ob Miley Cyrus in ihrem Lied bewusst Bezug auf das Lied von Bruno Mars nimmt“.

Bruno Mars: When I Was Your Man	Miley Cyrus: Flowers
That I should've bought you flowers.	I can buy myself flowers.
And held your hand.	Write my name in the sand.
Should've gave you all my hours.	Talk to myself for hours.
When I had the chance.	Say things you don't understand.
Take you to every party.	I can take myself dancing.
'Cause all you wanted to do was dance.	And I can hold my own hand.
Now my baby's dancing.	Yeah, I can love me better than you can.
But she's dancing with another man.	

Abbildung 8
Gegenüberstellung der Liedtexte von Bruno Mars und Miley Cyrus

Die Aufgabenstellung konfrontierte die Studierenden mit einer neuen Aufgabe, knüpfte zugleich aber an bekannte Lieder aus der Lebenswelt der Studierenden und an die im Selbststudium erarbeiteten Informationen an. Durch die Aktivierung ihres Vorwissens zur Untersuchung von Text-Text-Beziehungen konnten die Studierenden herausarbeiten, dass die Annahme einer bewussten Bezugnahme von Cyrus auf Mars angesichts der zahlreichen wörtlichen Überschneidungen zwischen den Liedtexten wahrscheinlich ist. Zugleich stellten die Studierenden fest, dass das übereinstimmende Vokabular recht unspezifisch ist, in den Liedtexten keine identischen syntaktischen Konstruktionen vorliegen und die Lieder überdies keine ähnlichen Melodien haben. Daher äußerten einige Studierende die Ansicht, Cyrus und Mars hätten unabhängig voneinander auf den Vorstellungskomplex „Liebesbeziehung“ und dafür konventionelles Vokabular zurückgegriffen. In der Plenumsdiskussion stellten einzelne Studierende heraus, dass es für die Interpretation des Liedes von Miley Cyrus durchaus relevant ist, ob die Ähnlichkeiten in den Liedtexten zufällig sind oder nicht. Bei einer bewussten Bezugnahme auf Mars sei das Lied von Cyrus nämlich als bewusste Abgrenzung Cyrus‘ gegenüber Mars zu verstehen.

Die eingesetzte Lehr-/Lernmethode zeigte den Studierenden, dass die Untersuchung von Text-Text-Beziehungen relevant für das Verstehen von Texten ist. Die Methode orientierte sich an den Bedürfnissen der Studierenden nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben und sollte sie darüber hinaus zur nachfolgenden Untersuchung von Text-Text-Beziehungen am alttestamentlichen Beispieltext motivieren.

Nach der von Brühne und Sauerborn vorgeschlagenen Taxonomie lässt sich die beschriebene Lehr-/Lernmethode gleichermaßen als didaktisch inszenierter Unterrichtseinstieg und als thematischer Unterrichtseinstieg bezeichnen. Als didaktisch inszenierter Unterrichtseinstieg

motiviert und mobilisiert die Methode die Studierenden. Als thematischer Unterrichtseinstieg strukturiert die Methode den Lerngegenstand der Text-Text-Beziehungen und hilft insbesondere, die Aufgabe der Untersuchung von Text-Text-Beziehungen von der Aufgabe der Traditionskritik zu unterscheiden.

Die beschriebene Lehr-/Lernmethode zeichnet sich durch die Kombination visueller und auditiver Elemente aus. Der Lerngegenstand wird so mit mehreren Sinnen erfahrbar gemacht. Brühne und Sauerborn sprechen in diesem Zusammenhang von einem „sinnlichen Unterrichtseinstieg“, den sie als handlungszentrierten Unterrichtseinstieg klassifizieren (BRÜHNE & SAUERBORN 2011). Der vorgestellte Unterrichtseinstieg erfolgt durch eine gleichermaßen humorvolle und inhaltsnahe Methode, die sich im Münchner Aktivierungsschema von Beege und Antosch-Bardohn dem zweiten Quadranten zuordnen lässt und demnach primär die Lernmotivation fördert (BEEGE & ANTOSCH-BARDOHN 2021).

Diskussion und Ausblick

Am Eingang dieses Artikels wurden drei Leitfragen formuliert: Welche lernpsychologischen und didaktischen Grundlagen haben Unterrichtseinstiege im Bereich der alttestamentlichen Lehre? Welche Funktion können Unterrichtseinstiege in diesem Bereich erfüllen? Und: Welche Formen von Unterrichtseinstiegen erweisen sich in der alttestamentlichen Lehrpraxis als instruktiv? Diese Fragen sollen nun abschließend diskutiert werden.

Empirische Grundlage der Diskussion ist eine anonymisierte Lehrveranstaltungsbefragung, die alle 13 Studierenden in der vorletzten Seminarsitzung ausgefüllten. Die Befragung stammt von heiQUALITY und umfasst 14 Kapitel mit mehreren Items sowie drei offene Fragen am Ende. Zwar wird der Begriff „Unterrichtseinstieg“ in der Befragung nicht explizit genannt, doch beziehen sich einige Aussagen indirekt auf relevante Aspekte – etwa die Veranschaulichung des Stoffs oder den Einsatz geeigneter Lehrmethoden. Diese Items erhielten mit Mittelwerten von 1,2 bzw. 1,7 auf einer Skala von 1 (stimme voll zu) bis 5 (stimme gar nicht zu) eine hohe Zustimmung.

Besonders auffällig ist, dass fünf von acht frei formulierten Antworten auf die Frage „Was gefällt Ihnen an dieser Veranstaltung besonders gut?“ dezidiert Bezug auf die Unterrichtseinstiege nehmen. Alle fünf Antworten betonen positiv die lebensweltliche Anbindung der Beispiele. Darüber hinaus geben die Studierenden vier lernförderliche Funktionen der Unterrichtseinstiege an: (1) Aktivierung von Vorwissen, (2) Erleichterung der Anwendung der Methoden auf alttestamentliche Texte, (3) Hilfe für die Nachbereitung des Unterrichts, (4) Erhöhung des Lern- und Merkeffekts. Eine der fünf Antworten auf die Frage, was den Studierenden besonders gut gefallen hat, bezieht sich mutmaßlich auf die Lern-/Lehrmethode des Advance Organizer. Sie lautet: „Die Schaubilder, an denen die einzelnen Methodenschritte erklärt werden. Das Auseinanderhalten [der Methodenschritte; D. S.] scheint das Schwierigste an der Exegese zu sein“.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Unterrichtseinstiege – insbesondere durch ihre Lebenswelthanbindung und humorvolle Umsetzung – als instruktiv erlebt wurden. In der gesichteten Literatur wird inhaltsnahen und humorvollen Aktivierungsmethoden primär eine motivierende Funktion zugeschrieben (BEEGE & ANTOSCH-BARDOHN 2021). Die Studierenden benennen jedoch auch Effekte auf die kognitive Dimension des Lernens wie Strukturierung und Anwendung von Wissen. Der Anschluss an die Lebenswelt bei gleichzeitiger Inhaltsnähe erscheint daher als zentrales Element des Unterrichtseinstiegs – mit Wirkung über den Einstieg hinaus auf den gesamten Lehr-Lern-Prozess.

Diese Feststellung ist auch im Hinblick auf die didaktische Verortung des Seminars bedeutsam. Die Veranstaltung stand auf der Schwelle zwischen forschungsorientiertem Lehren und forschendem Lernen. Ihr Ziel war es, den Studierenden methodische Kompetenzen zu vermitteln („research-oriented“) und sie diese Kompetenzen mit Blick auf die eigenständig zu verfassende Proseminararbeit bereits im Rahmen des Seminars beispielhaft erproben zu lassen („research-based“). Die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsbefragung indizierten, dass die Unterrichtseinstiege ihrer angedachten Funktion als Scharnier zwischen Vermittlung und Anwendung der Methodenschritte weithin gerecht wurden. Sie dienten nicht allein der kurzfristigen Aktivierung der Studierenden, sondern machten durch lebensweltliche Beispiele die Relevanz und Sinnhaftigkeit der Methoden für die Studierenden erfahrbar. Auf diese Weise schafften sie die motivationale Grundlage für einen über den Moment des Einstiegs hinausreichenden, kontinuierlichen Lernprozess. Der Unterrichtseinstieg bildete somit den Auftakt für ein Lernen, das von der explorativen Annäherung bis zur selbstständigen Anwendung der Methode reichte. Die im Anschluss an das Seminar verfassten Proseminararbeiten, die mit einer Durchschnittsnote von 2,4 bewertet wurden, bestätigen, dass die eigenständige Umsetzung der erlernten Methoden in weiten Teilen erfolgreich gelungen ist.

Gleichwohl wurde in der Durchführung des Seminars im Sommersemester 2024 deutlich, dass der damalige Aufbau, in dem der Unterrichtseinstieg erst *nach* einer vorausgehenden Selbstlernphase erfolgte, strukturelle Herausforderungen mit sich brachte. Zwei frei formulierte Kommentare thematisierten Schwierigkeiten im Selbststudium sowie Redundanzen zwischen Selbstlernphase und Sitzung.

Diese Beobachtungen führten zu einer Neujustierung der Seminarstruktur im Sommersemester 2025: Der Unterrichtseinstieg erfolgte nun im Sinne der Lehrstrategie MOMBI 2.0 *vor* der inhaltlichen Erarbeitung. Im letzten Drittel jeder Sitzung wurde ein neuer Methodenschritt anhand eines innovativen Unterrichtseinstiegs eingeführt, wobei die ersten drei Lehrschrte von MOMBI 2.0 (Aufmerksamkeit wecken, Vorwissen aktivieren, Relevanz aufzeigen) abgedeckt wurden. In der Selbstlernphase zwischen den Seminarsitzungen folgten die weiteren drei Lehrschrte (Informationen darbieten, Reflexionsimpulse darbieten, Üben-Lassen). Die Studierenden wendeten den Methodenschritt mithilfe bereitgestellter Informationen und Impulse am alttestamentlichen Beispieltext selbstständig an. Die ersten zwei Drittel der darauffolgenden Sitzung dienten der gemeinsamen Reflexion der erarbeiteten Ergebnisse.

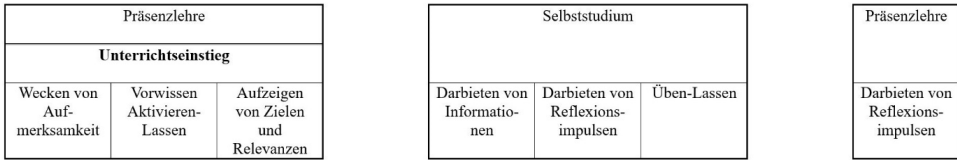


Abbildung 9

Angepasste Gestaltung der Seminarsitzungen anhand der Lehrschrte nach MOMBI 2.0

Die erneute Lehrveranstaltungsbefragung im Sommersemester 2025 (mit 8 Teilnehmenden) zeigte ein verändertes Bild: Kritische Rückmeldungen zum Aufbau der Sitzungen blieben anders als noch in der ersten Befragung aus. Im Gegenteil: Die Strukturierung der Lehrveranstaltung wurde in mehreren frei formulierten Antworten als lernförderlich hervorgehoben. Dieses Ergebnis deutet – unter dem Vorbehalt der geringen Fallzahl – darauf hin, dass Unterrichtseinstiege besonders instruktiv wirken, wenn sie eine Erstbegegnung mit dem Lernstoff ermöglichen und nicht auf bereits theoretisch erarbeitetes Wissen aufbauen. Die anfänglichen Bedenken des Dozenten, ob die Unterrichtseinstiege ohne vorgängiges Methodenwissen funktionieren würden, erwiesen sich im Verlauf des neujustierten Seminars als unbegründet.

Abschließend lässt sich festhalten: Die hier vorgestellten Unterrichtseinstiege übernehmen im Kontext forschungsorientierter Lehre nicht nur eine motivierende, sondern auch eine strukturierende und anwendungsorientierte Funktion. Ihre besondere Stärke liegt darin, Zugänge zu komplexen methodischen Inhalten intuitiv und alltagsnah zu eröffnen. Diese Art von Einstiegen ist nicht auf den theologischen Kontext beschränkt. Vielmehr besitzen sie ein erhebliches Transferpotenzial für andere Fachbereiche, in denen methodisches Denken und eigenständiges Forschen vermittelt werden sollen.

Bibliographie

- BARANI, G. 2011. *Empirische Untersuchungen zum Unterrichtseinstieg des Geographieunterrichts in der Sekundarstufe I*. Koblenz: unveröffentlichte Examensarbeit.
- BECKER, U. 2021. *Exegese des Alten Testaments. Ein Methoden- und Arbeitsbuch*. 5. überarbeitete Auflage, revidierte Ausgabe. Tübingen: Mohr Siebeck.
- BEEGE, B., ANTOSCH-BARDOHN, J. 2021. „Aktivierende Lehre passgenau‘ – Das Münchner Aktivierungsschema für den adäquaten Einsatz von kurzen Aktivierungen in Lehrveranstaltungen“. In: NOLLER, J., BEITZ-RADZIO, C., KUGELMANN, D., SONTHEIMER, S., WESTERHOLZ, S. (Hg.) *Studierendenzentrierte Hochschullehre. Von der Theorie zur Praxis*. Wiesbaden: Springer, S. 23–42.

- BRÜHNE, T., SAUERBORN, P. 2011. *Der Unterrichtseinstieg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- CLINES, D.J.A. 2010. „Learning, Teaching, and Researching Biblical Studies, Today and Tomorrow”. *Journal Of Biblical Literature* 129 (1): 5–29.
- DECI, E.L., RYAN, R.M. 2000. „Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being”. *American Psychologist* 55 (1): 68–78.
- HANKE, U. 2021. „Methoden zur lernförderlichen Gestaltung von Lehrveranstaltungen im Inverted Classroom-Format“. In: NOLLER, J., BEITZ-RADZIO, C., KUGELMANN, D., SONTHEIMER, S., WESTERHOLZ, S. (Hg.) *Studierendenzentrierte Hochschullehre. Von der Theorie zur Praxis*. Wiesbaden: Springer, S. 43–64.
- HEALEY, M., JENKINS, A. 2009. *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York: The Higher Education Academy.
- HIEKE, T., SCHÖNING, B. 2017. *Methoden alttestamentlicher Exegese*. Darmstadt: WBG.
- HUBER, L. 2009. „Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist“. In: HUBER, L., HELLMER, J., SCHNEIDER, F. (Hg.) *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 9–35.
- HUBER, L. 2014. „Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles Dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld Forschungsnahe Lehrens Und Lernens“. *Das Hochschulwesen* 62 (1/2): 32–39.
- HUEBENTHAL, S. 2011. „Was ist exegetische Kompetenz?“. In: BRUCKMANN, F., REIS, O., SCHEIDLER, M. (Hg.) *Theologie und Hochschuldidaktik: Vol. 3. Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkrete – Reflexion – Perspektiven*. Berlin, Münster: Lit, S. 65–82.
- KLÖBER, R. 2020. „Charakteristika und Möglichkeiten forschenden Lehrens und Lernens“. *Heidelberger Inspirations for Innovative Teaching* 1: 11–26.
- KREUZER, S., VIEWEGER, D., HARTENSTEIN, F., HAUSMANN, J., PRATSCHER, W. 2019. *Proseminar Altes Testament. Ein Arbeitsbuch*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- LAU, M., NEUMANN, N. 2017. *Das biblische Methodenseminar: Kreative Impulse für Lehrende*. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- MIEG, H.A. 2017. „Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz“. In: MIEG, H. A., LEHMANN, J. (Hg.) *Forschendes Lernen. Wie die Lehre der Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 15–31.
- PARADIES, L., GREIVING, J. 2018. *Unterrichtseinstiege*. 11. überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen.

SCHMID, K. 2011. *Forschungen zum Alten Testament: Vol. 77. Schriftgelehrte Traditionsliteratur. Fallstudien zur innerbiblischen Schriftauslegung im Alten Testament*. Tübingen: Mohr Siebeck.

SPANNAGEL, C., SPANNAGEL, J. 2013. „Designing In-Class Activities in the Inverted Classroom Model“. In: HANDKE, J., KIESLER, N., WIEMEYER, L. (Hg.) *The Inverted Classroom Model. The 2nd German ICM-Conference – Proceedings*. München: Oldenbourg, S. 113–120.

SPITZER, M. 2007. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin/Heidelberg: Spektrum.

UTZSCHNEIDER, H., NITSCHKE, S. A. 2021. *Arbeitsbuch literaturwissenschaftliche Bibelauslegung. Eine Methodenlehre zur Exegese des Alten Testaments*. 4. vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Daniel Seifert ist Alttestamentler an der Theologischen Fakultät der Universität Heidelberg. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen auf der Literaturgeschichte und Theologie des Ezechielbuches, der Methode und Theorie der Exegese und der Untersuchung von Intertextualität. Aktuell beschäftigt er sich mit Vorstellungen von Heimat im Ezechielbuch. Gute Lehre bedeutet für ihn, interaktiv und praxisnah Begeisterung für Lerninhalte zu wecken.

Daniel Seifert
daniel.seifert@ts.uni-heidelberg.de

Anhang

Seminarplan Sommersemester 2024

	Datum	Inhaltlicher Fokus	Unterrichtseinstieg	Lernziel	Form des forschenden Lernens (nach HUBER 2014)
1	16.04.2024	Konstituierende Sitzung			
2	23.04.2024	Arbeitsübersetzung und Textgeschichte			
3	30.04.2024	Textkritik	Welche der beiden Schokoladen-Verpackungen ist älter?		
4	14.05.2024	Textanalyse I	Wie lässt sich die Struktur der textilen Stoffe beschreiben?		
5	21.05.2024	Textanalyse II			
6	28.05.2024	Literarkritik	Stammt das Graffiti „more than two genders“ von einer Person oder von mehreren Personen?		
7	04.06.2024	Formgeschichte und Überlieferungsgeschichte	Welches Nahrungsmittel befindet sich üblicherweise in den gezeigten Gläsern? In welcher Situation kommen die Gläser üblicherweise zum Einsatz?		
8	11.06.2024	Traditionskritik	Warum wird Donald Trump auf einer Goldmünze mit König Kyros und einem Zitat aus Jes 45,1 abgebildet?		
9	18.06.2024	Text-Text-Beziehungen	Nimmt Miley Cyrus bewusst Bezug auf Bruno Mars?		
10	25.06.2024	Redaktionsgeschichte und historischer Ort	Wie, wann, wo und warum könnte das Graffiti „more than two genders“ entstanden sein?		
11	02.07.2024	Gesamtinterpretation und hermeneutische Reflexion; Evaluation der Lehrveranstaltung	Was hat der Götterbote Hermes mit Bibelauslegung zu tun?		
12	09.07.2024	Methodenkanon			
13	16.07.2024	Proseminararbeit			
	Im Anschluss	Verfassen der Proseminararbeit			

Seminarplan Sommersemester 2025

	Datum	Inhaltlicher Fokus	Unterrichtseinstieg	Lernziel	Form des forschenden Lernens (nach HUBER 2014)
1	28.04.2025	Konstituierende Sitzung und Arbeitsübersetzung	Ist Ex 20,13 „du sollst nicht töten“ oder „du sollst nicht morden“ zu übersetzen? Welchen Unterschied macht das?		
2	05.05.2025	Arbeitsübersetzung und Textgeschichte	Welche der beiden Schokoladen-Verpackungen ist älter?		
3	12.05.2025	Textkritik und Textanalyse	Wie lässt sich die Struktur der textilen Stoffe beschreiben?		
4	19.05.2025	Textanalyse und Formgeschichte	Welches Nahrungsmittel befindet sich üblicherweise in den gezeigten Gläsern? In welcher Situation kommen die Gläser üblicherweise zum Einsatz?		
5	26.05.2025	Formgeschichte und Literarkritik	Stammt das Graffiti „more than two genders“ von einer Person oder von mehreren Personen?		
6	02.06.2025	Literarkritik und Überlieferungsgeschichte	Wie wurde Charles Perraults „Le Petit Chaperon Rouge“ zu Jacob und Wilhelm Grimms „Rotkäppchen“?		
7	16.06.2025	Überlieferungsgeschichte und Traditionskritik	Wie äußerte und entwickelte sich der Vorstellungskomplex der Judenfeindschaft?		
8	23.06.2025	Traditionskritik und Redaktionsgeschichte	Wie und warum könnte das Graffiti „more than two genders“ entstanden sein?		
9	30.06.2025	Redaktionsgeschichte und historischer Ort	In welchem Jahrhundert spielt die Serie „Bridgerton“ und wann wurde sie gedreht?		
10	07.07.2025	Gesamtinterpretation und hermeneutische Reflexion			
11	14.07.2025	Methodenkanon und Proseminararbeit			
	Im Anschluss	Verfassen der Proseminararbeit			