

Bierich-Zipprich, Kristina

Zur Bibel hinführen. Fördermöglichkeiten für Lehramtsstudierende der Theologie durch Lehrende der Bibelwissenschaft

Kassel : kassel university press 2025, 267 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze; 65) - (Dissertation, Universität Kassel, 2024)



Quellenangabe/ Reference:

Bierich-Zipprich, Kristina: Zur Bibel hinführen. Fördermöglichkeiten für Lehramtsstudierende der Theologie durch Lehrende der Bibelwissenschaft. Kassel : kassel university press 2025, 267 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze; 65) - (Dissertation, Universität Kassel, 2024) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-337516 - DOI: 10.25656/01:33751; 10.17170/kobra-2025052011158

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-337516>

<https://doi.org/10.25656/01:33751>

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel
university



press

<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

BEITR

BAND 65

ÄGEZU

Kristina Bierich-Zipprich

RKIND

ZUR BIBEL HINFÜHREN

**Fördermöglichkeiten für Lehramtsstudierende der Theologie
durch Lehrende der Bibelwissenschaft**

ERUND

JUGEN

DITHEO

LOGIE

kassel
university



press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze

Band 65

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Kristina Bierich-Zipprich

ZUR BIBEL HINFÜHREN

Fördermöglichkeiten für Lehramtsstudierende der Theologie
durch Lehrende der Bibelwissenschaft

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erste Gutachterin: Prof. Dr. Paul-Gerhard Klumbies, Universität Kassel

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

Tag der mündlichen Prüfung: 19. Dezember 2024



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

 <https://orcid.org/0009-0002-4529-9643> (Kristina Bierich-Zipprich)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2024

ISBN 978-3-7376-1230-2 (print)

DOI: <https://doi.org/10.17170/kobra-2025052011158>

© 2025, kassel university press, Diagonale 10, 34127 Kassel

<https://kup.uni-kassel.de> | kup@uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design

Druck und Verarbeitung: PMLS, Ellenbacher Str. 11, 34123 Kassel

Printed in Germany

Vorwort

Die vorliegende Dissertation besitzt ihren Platz in der Schnittmenge zwischen Bibelwissenschaft und Religionspädagogik. Es handelt sich um eine bibeldidaktische Arbeit zur universitären Lehre in der Exegese. Die Untersuchung stellt einen Beitrag zur Hochschuldidaktik dar. Sie wendet sich an universitäre Lehrende, die Lehramtsstudierenden bibelkundliche und bibelwissenschaftliche Kenntnisse vermitteln.

Ein Problemfeld im Lehramtsstudium der Theologie bildet die Bibelkunde. Einerseits stellt sie die Voraussetzung für ein gelingendes fachwissenschaftliches Studium der exegetischen Fächer dar. Andererseits erfolgt der Erwerb von Bibelkenntnissen häufig eher nebenbei und wird mehr oder weniger dem Selbststudium der Studierenden anheimgestellt. Den Defiziten in der bibelkundlichen und bibelwissenschaftlichen Lehre etwas entgegenzusetzen, ist das Ziel der Arbeit von Kristina Bierich-Zipprich.

Zwei Kernpunkte, die in direkter Beziehung zueinanderstehen, bilden das Zentrum der Untersuchung. Einer der beiden Pole gilt der Überforderung der Studierenden; der andere behandelt den Stellenwert der Motivation für die gelingende bibelkundliche und bibelwissenschaftliche Vermittlung.

Dem Risiko, Studierende in den Lehrveranstaltungen durch überzogene Anforderungen zu „verlieren“, wirkt die Arbeit durch die Schärfung des Bewusstseins für den reflektierten Umgang mit fachwissenschaftlichen Ansprüchen entgegen. Diese Erwägung besitzt unmittelbare Bedeutung für die Motivation. Motivierende Gestaltung der Lehrveranstaltungen und erzielter Lernerfolg hängen direkt zusammen.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die an der bibeldidaktischen Schnittstelle arbeiten, eröffnet das Buch ein vertieftes Verstehen der Lehr-Lern-Situation. Darüber hinaus bietet es Impulse für die Unterrichtspraxis im Hochschulbereich.

Kassel, im Mai 2025

Paul-Gerhard Klumbies

Danksagung

Viele Menschen haben mich bis zur schriftlichen Fertigstellung dieser Dissertation begleitet, denen ich von ganzem Herzen danken möchte. All eure Unterstützung, euer Zuspruch und eure Geduld haben mir geholfen, diese Reise bis zu diesem Punkt erfolgreich zu meistern.

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer Prof. Dr. Paul-Gerhard Klumbies, der mich mit seinen wertvollen Ratschlägen und seiner notwendigen Kritik auf den richtigen Weg gebracht hat. Er hat mich über all die Jahre fachlich und auch menschlich begleitet. Ohne ihn wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Gleiches gilt für Prof.ⁱⁿ Dr. Petra Freudenberger-Lötz, die mich durch ihre Unterstützung, aber auch konstruktive Rückmeldung begleitet und mir immerwährend neue Denkipulse gegeben hat. Auch durfte meine Arbeit einen Platz in ihrer Reihe finden, wofür ich ihr stets verbunden bin.

Ich danke beiden für ihre Expertise und Leidenschaft für die Forschung – sie haben mich inspiriert und motiviert.

Danken möchte ich auch meinen Kolleginnen und Kollegen an den beiden theologischen Instituten an der Universität Kassel. Unsere gemeinsamen Diskussionen, der Gedankenaustausch sowie das menschliche Miteinander in den Kaffeerunden, Mittagspausen, aber auch Konferenzen haben meine Arbeit bereichert und mir neue Blickwinkel auf die vielfältigen Situationen und auch auf das Leben im Allgemeinen eröffnet. Ihr seid wunderbare Menschen und ich bin dankbar, Euch viele Jahre als meine Kolleg:innen gehabt zu haben.

Besonders hervorheben möchte ich dabei Sabine Hochapfel, die seit meiner Zeit als studentische Hilfskraft an meiner Seite war. Sie begleitete mich durch den z.T. turbulenten Alltag und war stets als Herz des Instituts für Evangelische Theologie für mich da.

Dr. Daniel Haase und Dr. Tanja Hühne begleiteten mich schon vor Beginn meiner Arbeit und dienten mir seither als Vorbilder. Ich danke Ihnen für ihren Humor, ihre Leichtigkeit und ihre langjährige Freundschaft.

Ebenso danke ich Lukas Schade, Dr. Julia Drube und Theresa Michel-Heldt für die gemeinsame Zeit und ihre Unterstützung. Sie waren in den vielen Höhen und Tiefen dieser Arbeit bei mir.

Des Weiteren möchte ich Prof.ⁱⁿ Dr. Ilse Müllner für den wiederholten Austausch und ihre stets offenen Arme im wissenschaftlichen Austausch der Institute danken. Die gemeinsamen Diskussionen und Forschungsexkursionen haben viele Arbeitstage bereichert.

Außerdem danke ich von Herzen Johannes Thüne, Dagmar Knauf, Ralf Strege und Anna-Lina Zimmermann, die mir bei der Korrektur dieser Arbeit unterstützend zur Seite standen.

Außer der Reihe danke ich zudem Dävid Gödde für seinen Witz und die allabendliche Unterhaltung. Du hast vieles einfacher gemacht.

Abschließend möchte ich meiner Familie und meinem Ehemann für ihre Liebe, ihre Unterstützung und stetige Ermutigung danken. Ihr habt mich durch die schwierigsten Zeiten getragen und mich zu der Person gemacht, die ich heute bin – dafür werde ich mein Leben lang dankbar sein.

Kassel, Mai 2025

Kristina Bierich-Zipprich

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Problemstellung – Die Herausforderungen von Lehrenden der Bibelwissenschaft im theologischen Lehramtsstudium	11
2	Handlungsmöglichkeiten zur Verhinderung von Überforderungen	25
2.1	<i>Die Überforderung angehender Religionslehrer:innen durch die Gegebenheiten der Bibelwissenschaft und der Säkularisierung</i>	25
2.2	<i>Universitäre Voraussetzungen bibelwissenschaftlicher Lehre</i>	35
2.3	<i>Die didaktische Reduktion als Hilfsmittel für Auswahlprozesse</i>	44
2.4	<i>Die Zeit als erster notwendiger Orientierungspunkt in der Planung von bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen</i>	46
2.4.1	Praktischer Exkurs: Materialien, Reduktionen und Vereinfachungen. Die Erstellung einer Material- und Reduktionssammlung nach zeitlichen Gegebenheiten	52
2.4.2	Praktischer Exkurs: Die Vereinfachung einer ersten inhaltlichen Reduktion	55
2.5	<i>Bewusste Lernziele als zweiter Schritt einer didaktischen Reduktion</i>	57
2.5.1	Grundlandschaft und Tiefenbohrung	57
2.5.2	Praktischer Exkurs: Bibelkunden als Hilfsmittel der Grundlandschaftsvermittlung	64
2.6	<i>Der Einbezug der Lernenden als dritter Punkt bei der Planung von bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen</i>	89
2.6.1	Vorteile einer Einführungserhebung in bibelwissenschaftlichen Seminaren	93
2.6.2	Testtheoretische Gütekriterien. Fachwissenschaftliche Hilfsmittel für die Verhinderung von Messungenauigkeiten	94
2.6.3	Komplexitätsgrade der Handlung und Komplexitätsgrade des Inhaltes als weitere einzuhaltende „Gütekriterien“ für eine erfolgreiche Einführungsbefragung	112
2.7	<i>Teilzusammenfassung Nr. 1 – Der Vorteil der didaktischen Reduktion</i>	126
3	Die Relevanz der Motivation für die bibelwissenschaftliche Lehre	131
3.1	<i>Grundlagen menschlicher Motivation</i>	131
3.2	<i>Das Motiv der Selbstbestimmung</i>	136
3.3	<i>Extrinsische Motivation in vier Regulationsformen</i>	143
3.4	<i>Einfluss und Umsetzung der Selbstbestimmungstheorie in der universitären Praxis ..</i>	153
3.4.1	Erstes anthropologisch-kulturelles Argument: Die kulturgeschichtliche Begründung 160	
3.4.2	Zweites anthropologisch-kulturelles Argument: Die ideologiekritische Begründung	165
3.4.3	Drittes anthropologisch-kulturelles Argument: Die existenzielle Begründung	170
3.4.4	Theologische Begründung – Interpretament menschlichen Daseins	175

3.4.5	Zusammenführung der genannten Argumente und deren Nutzen in der universitären Bibelwissenschaft	179
3.5	<i>Die Person, die Zielsetzung, der Aufwand und der Gewinn als weitere Motivationselemente bibelwissenschaftlicher Lehr-Lernsituationen</i>	183
3.6	<i>Der Lernort als wichtiges Element von menschlicher Lernmotivation</i>	189
3.6.1	Die grundlegenden Eigenschaften eines positiven Lernortes	189
3.6.2	Ein vorgelebt wertschätzendes Miteinander als Basis für einen positiven Lernort ..	191
3.6.3	Feedbackeigenschaften und -möglichkeiten – die Notwendigkeit eines durchdachten Umgangs	203
3.6.4	Feedback geben – es existiert keine „Feedbackhoheit“	208
3.6.5	Das Feedback an den:die Lehrende:n – der positive Einfluss des Dialogs	214
3.6.6	Zusammenfassung des Nutzens einer positiven Beeinflussung des Lernortes	219
3.7	<i>Das Freiheitsgefühl als beachtenswertes Motivationselement und seine Einschränkungen</i>	220
3.8	<i>Teilzusammenfassung Nr. 2 – Die Möglichkeiten positiver Einflussnahme auf die studentische Motivation</i>	229
4	Fazit – Zur Bibel hinführen. Fördermöglichkeiten für Lehramtsstudierende der Theologie durch Lehrende der Bibelwissenschaft	233
5	Verzeichnisse	241
5.1	<i>Literaturverzeichnis</i>	241
5.2	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	265
5.3	<i>Tabellenverzeichnis</i>	267

1 Einleitung und Problemstellung – Die Herausforderungen von Lehrenden der Bibelwissenschaft im theologischen Lehramtsstudium

Die Bibelwissenschaft ist ein grundlegender Bereich im Studium angehender evangelischer Religionslehrer:innen¹ in Deutschland. Als Basis des Glaubens ist „die Kompetenz, einen biblischen Text verstehen und lesen zu können, aus evangelischer Perspektive unerlässlich“.² Eine sichere Umgangs- und Arbeitsweise mit den Urtexten des Christentums gehören aus diesem Grund zu den Grundvoraussetzungen, die von den Theologiestudierenden am Ende ihres Studiums erwartet werden.³ An die bibelwissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten werden daher hohe Anforderungen gestellt.

Die dafür wesentlichen Lernmöglichkeiten zu schaffen, liegt in der Verantwortung der universitär lehrenden Bibelwissenschaftler:innen.⁴ Eine Vermittlung

¹ Die Umschreibung der Lehramtsstudierenden der Theologie als „angehende Religionslehrer:innen“ entstammt der allgemeinen Pädagogik- und Didaktikdiskussion, in der zukünftige Lehrkräfte unter diesem Ausdruck subsumiert werden (vgl. hierfür beispielsweise die Titel von Drinck, B. [Hg.], *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*, Opladen/Toronto 2013 oder auch von FELTEN, R., HERZOG, W., *Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum*, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 [2001] 1, 29-42).

² SCHWEITZER, F., *Außen- statt Innenperspektive? Evangelisches Profil und ethische Orientierung als Anforderungen einer dialogisch-(religions-)pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht*, in: Eisenbast, V., Fischer, D. (Hg.), *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*, Münster 2007, 9-16, 13.

³ Die folgende Darstellung beschreibt allem voran die Forderungen der Theolog:innen der Evangelischen Kirche Deutschlands. Eine eindeutige Antwort auf die Frage, was die universitäre Lehre im Lehramtsstudium leisten soll, findet sich in fächerübergreifenden Diskussionen allerdings nicht, da innerhalb der einzelnen Phasen der Lehrerbildung kein Konsens erzielt werden kann, welchen Beitrag zur Lehrerbildung jede Phase zu leisten hat (vgl. KNÜPPEL, A., *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Wie aus Vorbehalten Zusammenarbeit wird*, Immenhausen bei Kassel 2014, 5). Die einzelnen Phasen verstehen sich individuell. Es besteht allgemein nur das Bewusstsein, dass eine Lehrperson hohe Kompetenzen benötigt, um die Schüler:innen zu einem Unterrichtserfolg zu führen (vgl. FREY, A., *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*, Landau 2008, 1). Wie das Verhältnis zwischen theoretischem Wissen und Handlungswissen bestimmt wird sowie welche Kompetenzen von den Lehrer:innen erworben werden sollen, ist stark diskutiert (vgl. KIPER, H., *Welche Inhalte sollen das Studium der Lehrerbildung bestimmen?*, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 21 [2003] 3, 342-356, 347f.; vgl. MISCHKE, W., *Zur Verzahnung theoretischer und praktischer Elemente in der LehrerInnenausbildung*, in: Hinz, R., Kiper, H., Mischke, W. [Hg.], *Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg* 9. + 10. November 2001, Baltmannsweiler 2002, 117-134, 119).

⁴ Einen allgemein akzeptierten Bestand eines zu vermittelten Wissens für angehende Lehrer:innen wird allerdings vergeblich gesucht (vgl. NEUWEG, G. H., *Lehrerinnen- und Lehrerbildung*

der für diesen Kernbereich der Theologie erforderlichen Kompetenzen und des für einen erfolgreichen Schulunterricht notwendigen Wissens wird zur Anforderung an ihre Lehrveranstaltungen.⁵

Die gesellschaftliche Entwicklung der biblischen Kenntnisse steht dieser Relevanz der bibelwissenschaftlichen Arbeit für Lehramtsstudierende der Theologie diametral entgegen. Seit einigen Jahrzehnten wirken sich die zunehmende Säkularisierung⁶ der Gesellschaft und die Entfremdung von der Kirche⁷ – und damit auch vom christlichen Leben und dessen Erziehung – auf das vorhandene Bibelwissen der Menschen aus.⁸ Ein „massenhafter Gewohnheitsatheismus“, der ohne Gott lebt und dabei nichts vermisst,⁹ breitet sich in der gesellschaftlichen Entwicklung sukzessiv aus. Die Kenntniss

durch Wissenschaft. Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel, in: Beiträge zur Lehrerbildung 31 [2013] 3, 301-309, 301).

⁵ Für viele Schüler:innen sind die Religionslehrer:innen die „prominenten Vertreterinnen des Christentums, die – so wird unterstellt – aufgrund ihrer Rolle als Christ und als Lehrerin über die richtige Lesart biblischer Texte verfügen“ (ROOSE H., Den biblischen Kanon produktiv zur Geltung bringen, in: Büttner, G., Eisenbast, V., Roose, H. [Hg.], Zwischen Kanon und Lehrplan, Berlin 2009, 38-52, 40). Es wird somit von ihnen erwartet, dass sie die verschiedenen biblischen Perikopen „richtig“ auslegen und zudem an die Schüler:innen vermitteln können.

⁶ Der Ausdruck „Säkularisierung“ wird als Sammelbegriff für die gesellschaftlichen Tendenzen und historischen Entwicklungen der Entmachtung der kirchlichen und christlichen Einflüsse auf das öffentliche Leben verwendet (vgl. MEULEMANN, H., Ohne Kirche leben. Säkularisierung als Tendenz und Theorie in Deutschland, Europa und anderswo, Wiesbaden 2019, 2). Es bezeichnet dabei keine punktuellen Ereignisse, sondern vielmehr einen Prozess (vgl. ebd.) – „den vielschichtigen Prozess der Ablösung der christl. geprägten europ. Welt durch die neuzeitliche Welt“ (BIEHL, P., Artikel Säkularisierung, in: Mette, N., Rickers, F. (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Band 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1888-1892, 1888).

Den Einfluss der Säkularisierung auf die Gesellschaft wird stark diskutiert. Ihre In-Beziehung-Setzung zur Soziologie finden sich in GABRIEL, K., Von der Postsäkularität zu den multiplen Modernen und Säkularitäten, in: Augustin, G. (Hg.), Die Strahlkraft des Glaubens. Identität und Relevanz des Christseins heute, Freiburg 2016, 165-186, 168 ebenso wie FUCHS, R. M., Glaube durch Denken ins Gespräch bringen und zum ‚Tisch des Lebens‘ (Joseph Ratzinger) einladen. Phänomene des Säkularismus als Ansporn für kirchliche Selbstreflexion und theologische Konzentration, in: Dingel, I., Tietz, C. (Hg.), Säkularisierung und Religion. Europäische Wechselwirkungen, Göttingen 2019, 145-163, 145. Beide verweisen auf die Interdisziplinarität dieses Themengebietes.

Die damit einhergehenden Probleme für den Religionsunterricht werden in aller Kürze bei Leimgruber, S., Hilger, G., Kropac, U., Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik, in: Hilger, G., Leimgruber, S., Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2013, 41-69, 49 beschrieben.

⁷ Kraemer formulierte seine Kritik an dem Umgang der Kirche mit der auftauchenden Säkularisierung, indem er verdeutlichte, dass „(d)ie Kirche von heute [...] in einer säkularisierten und in Desintegration begriffenen Massengesellschaft“ lebe, aber sich in vielen Bereichen aufführe, als würde diese Entwicklung nicht stattfinden (KRAEMER, H., Die Kommunikation des christlichen Glaubens, Zürich 1958, 91; vgl. auch GRETHLEIN, C., Praktische Theologie, Berlin/Boston 2016, 141).

⁸ Kirchlicher Unterricht, schulische Auseinandersetzungen und auch die häusliche Unterweisung vermittelten vor einigen Jahrzehnten grundlegende Bibelkenntnisse (vgl. WICK, P., Bibelkunde des Neuen Testaments, Stuttgart 2004, 1).

⁹ KÖRTNER, U. H. J., Dogmatik. Studienausgabe, Leipzig 2018, 207.

biblischer Erzählungen, die vor etwas mehr als einem Jahrhundert noch als selbstverständlich galten,¹⁰ ist heute in der Bevölkerung kaum mehr anzutreffen.¹¹ Das Kennenlernen biblischer Geschichten wird immer häufiger in den Religionsunterricht verlagert und stellt Religionslehrer:innen somit vor die Aufgabe, neue Generationen von Schüler:innen in diese eigene, neue Textform einzuführen.¹² Vermittelnde, motivierende und fachwissenschaftlich versierte Unterrichtseinheiten werden von den Lehrkräften erwartet.

Dabei hat die säkulare Entwicklung auch einen Einfluss auf viele angehende Religionslehrer:innen. Das Wissen um biblische Erzählungen nimmt ebenfalls im Kreise der Theologiestudent:innen vermehrt ab und eine kritische Auseinandersetzung mit biblischen Schriften ist vielen Lernenden fremd.¹³ Zu Beginn des Studiums kann ein erwartbarer Kenntnisstand bibelkundlicher oder -wissenschaftlicher Inhalte nicht mehr vorausgesetzt werden.¹⁴ Ein

¹⁰ Vgl. SCHRÖDER, B., Religionspädagogik, Tübingen ²2021, 2.

¹¹ Vgl. FINSTERBUSCH, K., Einführung, in: Ders. (Hg.), Bibel nach Plan? Biblische Theologie und schulischer Religionsunterricht, Göttingen 2007, 7-10, 7.

Berg formuliert als ersten Satz seines Grundrisses der Bibeldidaktik, dass „(d)ie Bibel [...] in Gefahr (ist), zum ‚vergessenen Buch‘ zu werden und aus dem Bewußtsein (sic) der Menschen“ verschwindet (BERG, H. K., Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München 1993, 9). Schon vor 30 Jahren war somit die Problematik der säkularen Entwicklung im theologischen Dunstkreis bekannt.

¹² Eine weitere Beschäftigung mit den Eigenheiten der Säkularisierung finden sich auf der Seite 25 dieser Arbeit wieder.

¹³ Vgl. NEUBER, C., Online-Lernplattformen als Bereicherung für exegetische Seminare. Ein Probelauf mit ‚Moodle‘, in: Giercke-Ungermann, A., Huebenthal, S. (Hg.), Orks in der Gelehrtenwerkstatt? Bibelwissenschaftliche Lehrformate und Lernumgebungen neu modellieren, Berlin 2016, 91-103, 92; vgl. WAGNER, T., Bibelkunde als E-Learning-Kurs. Eine Projektskizze, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa) 3 (2018) 2, 49-66, 52; vgl. ebenfalls HUEBENTHAL, S., Was ist exegetische Kompetenz? in: Bruckmann, F., Reis, O., Scheidler, M. (Hg.), Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven, Münster 2011, 65-83, 72; vgl. auch FISCHER, S., WAGNER, T., Verstehen von Anfang an – Exegese und Hochschuldidaktik, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa) 1 (2016) 1, 3-18, 8f. Anzumerken ist hierbei, dass sich diese nicht auf die Entwicklung der Säkularisierung beziehen, sondern vermehrt individuelle Erfahrungen mit ihren eigenen Lernendengruppen dokumentieren.

¹⁴ Auffällig ist, dass die Vermittlung biblischer bzw. bibelwissenschaftlicher Inhalte im Bereich der universitären Bildung in religionsdidaktischen Diskussionen nur wenige Raum erhält. Wird die umfängliche Betrachtung von Zimmermann und Zimmermann beispielhaft herangezogen, finden sich in dem Sammelband Artikel für verschiedene Zielgruppen wieder. Von Elementarpädagogik, über die Grundschule, die Sekundarstufe I und II, die Berufsschule, inklusives Lernen, Konfirmand:innenunterricht, Gemeinde sowie Jugendarbeit, bis hin zu Senior:innenarbeit finden sich individuelle Aufbereitungen zu den jeweils angesprochenen Personenkreisen (vgl. Zimmermann, M., Zimmermann, R. (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Inhaltsverzeichnis, Tübingen ²2018, XVI-XVII). Eine Betrachtung von Theologiestudierenden und deren Bedürfnissen wird diesen Ausführungen allerdings nicht angefügt. Sie werden als Zielgruppe übergeordnet nicht thematisiert.

hohes Bibelwissen kann in der Praxis nicht mit kirchlich sozialisierten Personengruppen gleichgesetzt werden.¹⁵

Für die Planung und Durchführung einer bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungsreihe im Rahmen der Religionslehrer:innenausbildung bedeutet dies eine Anpassung des Vorgehens der Lehrenden.¹⁶ Im praktischen Umgang mit den Lernenden kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Wissen aufgrund der Studienwahl bereits vorhanden ist. Die Berücksichtigung situativer Gegebenheiten und individueller Kompetenzen der Studierenden ist für einen gelingenden Seminarverlauf notwendig.¹⁷

Wird dieser gesellschaftlich-soziologischen Entwicklung im Rahmen bibelwissenschaftlicher Seminareinheiten nicht Rechnung getragen und werden die Ansprüche an angehenden Religionslehrer:innen gleichzeitig durch ihre geringen eigenen Erfahrungen erschwert, ohne auf die Bedingungen und Gegebenheiten der Lernenden einzugehen, ist eine zunehmende *Überforderung*

¹⁵ Dies zeigt die V. Studie der EKD zur Kirchenmitgliedschaft von 2014 auf (Evangelische Kirche in Deutschland, Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis, V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014). Diese weist nach, dass auch bei Menschen, die sich in der Kirche engagieren, wenig grundlegendes Wissen zum Christentum beherrschen. Die Hälfte aller befragten Personen beschrieben dabei, dass sie in ihrer Kindheit einer religiösen Sozialisation nur einen geringen oder gar keinen Wert zumaßen (vgl. A.a.O., 16). Fischer und Wagner schließen daraus, dass das Wissen um biblische Geschichten daher weiter rückläufig sein wird (vgl. FISCHER, WAGNER, Verstehen von Anfang an, 8).

Dieses Bibelwissen ändert sich, deren Erfahrungen nach auch bei stark kirchlich verbundenen Lernenden, die christlichen Jugend- und Erwachsenenentrefen beigewohnt haben, nicht signifikant. Auch diese haben keine umfassenden Kenntnisse um biblische Texte und deren kirchliche Auslegungstradition (vgl. FISCHER, WAGNER, Verstehen von Anfang an, 8). Ihre Vermutung hierfür ist, dass das „Wissen über den Inhalt und die Kontexte biblischer Schriften im Bereich kirchlich-religiösen Lebens immer seltener Gegenstand des Austausches sind“ (A.a.O., 8f.) und die Kommunikation über die existenziellen und religiösen Bereiche des Lebens mehr in die privaten Lebensbereiche gewandert sind (vgl. A.a.O., 8). Das kirchliche Leben bekommt hierdurch vermehrt eine soziale Bedeutung und die Kenntnisse um biblische Erzählungen schwinden (vgl. A.a.O., 9).

¹⁶ Dies wird zudem noch durch die Vielfalt der Fächerkombinationen der Lehramtsstudierenden erschwert. Auf die daraus resultierenden Schwierigkeiten (aber auch Potenziale) verweist KLUMBIES, P.-G., Zur Einführung, in: Ders. (Hg.), Theologie als Lehramtsstudium. Beiträge aus der Sicht Studierender, Kassel 2023, 11-14, 12f. in aller Kürze.

¹⁷ Zudem kann es zu Differenzen zwischen den Wahrnehmungen der Studierenden und der Lehrperson kommen. FISCHER, WAGNER, Verstehen von Anfang an, 14f. erläutern beispielsweise die Diskrepanz zwischen den Wünschen der Studierenden, einen möglichst hohen Schulbezug in den Lehrveranstaltungen zu erleben, zu den von der EKD postulierten Kompetenzen, die das Erlernen eines reflektierten Umgangs mit den biblischen Schriften von den Studierenden erwarten. Die Lehrenden sind dadurch gezwungen, das Unverständnis der Lernenden auszuhalten und eine medierende Position zwischen diesen beiden Forderungen einzunehmen. Es wird zu ihrer Aufgabe, einen Bewusstseinswandel bei den Lernenden anzustoßen (vgl. A.a.O., 15).

der Studierenden die Folge¹⁸ dieser Umgangsweise.¹⁹ Dies kann zu weiteren Problemen führen.

Eine angeleitete Erschließung der biblischen Besonderheiten an das persönliche Wissen der Lernenden ist notwendig,²⁰ um Frustration angesichts des nicht zu bewältigenden Pensums zu vermeiden²¹ und das Erwerben der für den späteren Beruf notwendigen Kompetenzen zu erleichtern.

Huebenthal beschreibt die möglichen Erwartungshaltungen gegenüber der Bibelwissenschaft aufgrund deren Komplexität treffend, indem sie sagt, dass

¹⁸ Sollte dies trotz der Gegebenheiten angenommen werden, kommt es im schlimmsten Fall zu Überforderungen und Unverständnis. Im besten Fall kann die erwartete Kompetenz von dem:der realen Lernenden, den erwarteten Kompetenzen des „Modell-Lernenden“ nicht gerecht werden (abgeleitet auf dem Konzept des Modell-Lesers vgl. ECO, U., *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*, München 1987, 61-76; vgl. ebenfalls JANNIDIS, F., *Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie*, Berlin/New York 2004, 31). Dadurch bleiben die „inhaltliche(n) Zusammenhänge und (die) Sinnhaftigkeiten“ (genutzt von HAASE, D., *Jesu Weg zu den Heiden. Das geographische Konzept des Markusevangeliums*, Leipzig 2019, 61, im Kontext vom Modell-Leser) der Arbeiten verborgen. Ein loses, unbeständiges Wissen wäre das Ergebnis. Dieses kann den Ansprüchen des späteren Schuldienstes nicht entsprechen.

¹⁹ Die Überforderung der Studierenden bei eigenständigen bibelwissenschaftlichen Auseinandersetzungen formulierte Huebenthal schon 2011 in HUEBENTHAL, *Was ist exegetische Kompetenz?*, 72.

Zudem sind Lehrer:innen aufgefordert, neben einer „Wissenschaftsorientierung“ in ihrem Unterricht eine „Praxisorientierung“, eine „Schülerorientierung“ und eine „Lebensweltorientierung“ beizubehalten und hierdurch die für die Unterrichtsthemen relevanten wesentlichen Elemente und Faktoren bereitzustellen (GOJNY, T., SCHWARZ, S., WITTEN, U., *Fridays for Future, Abraham oder Sühneopfertheologie? Warum über die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts neu diskutiert werden muss*, in: Dies. [Hg.], *Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie*, Bielefeld 2024, 21-46, 23). Bezug nimmt diese Ausführung auf ROTHGANGEL, M., 17 *Fachdidaktiken im Vergleich. Ergebnisse und Perspektiven*, in: Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W., Vollmer, H. J. (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandaufnahme und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*, Münster 2021, 469-576, 506-509 mit den Stichworten „Fachwissenschaften“, „Praxen des Gegenstandsbereichs“, „Fachbezogene gesellschaftliche, lebensweltliche und kulturelle Kontexte“ sowie „Fachbezogene anthropologische Aspekte“.

Wie schwierig dies trotz Engagement und fundierten Handlungsweisen sein kann, beschreibt Freudenberger-Lötz retrospektiv bei einer Studierenden, die das Gefühl erhielt, die Anliegen der Kinder trotz ihrer Kompetenzen nicht vollständig berücksichtigt zu haben. Zu finden in: FREUDENBERGER-LÖTZ, P., *Einblicke in die Forschungswerkstatt 'Theologische Gespräche mit Kindern'*. (2004) Zu finden bei: http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/freudenb-loetz_endred.pdf [abgerufen am 16.04.2024], 76.

²⁰ Vgl. hierzu die Grundlagen des Prozesses „Lernen“ auf den Seiten 90-92.

²¹ Dies wird noch erschwert, wenn neben den hermeneutischen Bibelkompetenzen in der praktischen Schullehre zudem von den Religionslehrer:innen zu erwarten ist, dass sie mit den theologischen Deutungen der Schüler:innen in einem wertschätzenden und kompetenten Maß umgehen können (vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ, P., *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*, Stuttgart 2015, 42f.). Sie benötigen hierfür ein umfassendes, „implizites Wissen“ (A.a.O., 83; vgl. auch BROMME, R., *Das implizite Wissen des Experten*, in: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., Wildt, J. [Hg.], *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2004, 22-48, 22).

„(w)enn Bibelwissenschaftler das Wort ergreifen, [...] man entweder einen fesselnden Vortrag, bei dem sich mit detektivischer Sicherheit ein Detail zum anderen fügt und man zum Ende hin eine völlig neue Perspektive auf ein altbekanntes Phänomen bekommt (erwartet) – oder man befürchtet, mit unverständlichen Wortketten und fachspezifischen Begriffen erschlagen zu werden, die nur ein erlauchter Kreis von Fachleuten versteht und die beim gewöhnlichen Auditorium bereits nach wenigen Minuten extreme Ermüdungserscheinungen hervorrufen.“²²

Übersteigen das Bibelwissen und die Arbeitskompetenz mit den Urtexten die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden zu sehr, kann es auch bei Lehramtsstudierenden der Theologie trotz ihrer Studienwahl zu Resignation und Desinteresse an den komplexen Gedankengängen der Bibelwissenschaft kommen.

Problematisch kann diese fehlende positive Einstellung zu den biblischen Urtexten vor allem dann werden, wenn es den Lehrenden an den Universitäten nicht gelingt, diese Denkweise im Laufe des Studiums zu korrigieren. Hat sich eine ablehnende Haltung gegenüber dem biblischen Lesen und bibelwissenschaftlichen Arbeiten bei einer angehenden Religionslehrperson verfestigt, wird sich diese – ohne eine aktive Steuerung dagegen – nicht mehr verändern.²³ Mit hoher Wahrscheinlichkeit auf persönliche negative Vorerfahrungen aus der eigenen Schul-²⁴ oder Studienzeit der Individuen zurückführbar, würde dieses Empfinden ohne Intervention seitens der:des universitär Lehrenden der Bibelwissenschaft in den späteren Schuldienst der Lehrkraft übernommen und durch unbewusste Handlungen und Äußerungen zudem an die nächste Generation der Schüler:innen weitergegeben werden.²⁵ Eine Ablehnung der Bibel und ihre Wahrnehmung als „Geheimwissenschaft oder

²² HUEBENTHAL, S., Vom Zauber der Schriftauslegung. Ein hochschuldidaktischer Blick auf Exegese, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa) 1 (2016) 1, 19-38, 19f. Huebenthal konkretisiert ihre Erfahrungen noch, indem sie erläutert, dass sie nach einigen Jahren diesen Auszug ihrer Dankesrede für eine Preisauszeichnung hervorholte und diesen Reaktionen auch in ihrer Praxis bestätigt fand. Eine gegensätzliche Wahrnehmung, die eines „ansteck(end)[...] und neugierig“ machenden Textes stand einer „Art Geheimwissenschaft oder Beschäftigung im Elfenbeinturm, die der theologisch Interessierte normalerweise nicht versteht und die mit dem eigentlichen Leben und Glauben nicht viel zu tun haben scheint“ gegenüber (A.a.O., 20). Eine rein positive oder negative Deutung der Bibelwissenschaft war nicht vertreten.

²³ Vgl. HUEBENTHAL, Vom Zauber der Schriftauslegung, 21.

²⁴ Vgl. HUEBENTHAL, Vom Zauber der Schriftauslegung, 20.21.

²⁵ Vgl. HUEBENTHAL, Vom Zauber der Schriftauslegung, 21.

Beschäftigung im Elfenbeinturm²⁶ wäre die dauerhafte Folge. Die ohnehin schwierige Situation des Religionsunterrichts würde weiter erschwert.²⁷

Dies gilt es innerhalb der universitär-bibelwissenschaftlichen Lehre zu verhindern.

Um dies zu erreichen, müssen Hochschullehrende bei der Planung und Durchführung bibelwissenschaftlicher Veranstaltungen einige pädagogische, psychologische und didaktische Aspekte beachten.²⁸ Das primäre Ziel, die negativen Gefühle bei den Lehramtsstudierenden der Theologie gegenüber der bibelwissenschaftlichen Arbeitsweise zu überwinden,²⁹ soll durch eine Fokussierung auf die Kernelemente der „Überforderung“ und das „Fehlen von Motivation“ bei den Lernenden verhindert werden. Eine allgemein positivere Sicht auf die Bibelwissenschaft von allen Studierenden ist anzustreben.³⁰

In der praktischen Umsetzung ist einiges hierfür zu beachten. Einzelne Grundlagen werden in der folgenden Arbeit in zwei Kapiteln nähergehend beleuchtet. Zur Strukturierung wird dafür zunächst die Problematik aus

²⁶ Vgl. HUEBENTHAL, Vom Zauber der Schriftauslegung, 20.

²⁷ Vor allem da innerhalb der Jugendzeit die Religionslehrenden grundsätzlich schon eine schwierige Position bei den Schüler:innen haben (vgl. beispielsweise LANGENHORST, G., Bibeldidaktik und Entwicklungspsychologie, in: Zimmermann, M., Zimmermann, R. [Hg.], Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2018, 665-669, 668).

²⁸ Hierfür wird die Aussage „Auf die Lernbegleitung kommt es an“, die in vielen Fällen auf die Praxisbegleitung von Lehramtsstudierenden innerhalb ihrer Praktika bezogen wird (vgl. HESSE, F., LÜTGERT, W., Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einführung in den Sammelband, in: Dies. [Hg.], Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2020, 7-18, 9), auf diese fachwissenschaftlich-didaktische Begleitung umgeschrieben. Den universitär Lehrenden wird die Verantwortung für die Aneignung der Inhalte und das Erlangen an dem Interesse *mit* übertragen bzw. ihre Einflussmöglichkeiten sichtbar gemacht.

Ob die Maßnahmen und Methoden bei den individuellen Studierenden erfolgreich sind, kann nicht sichergestellt werden (vgl. hierzu die Ausführungen zum Lernen auf den Seiten 90-92).

²⁹ Vgl. HUEBENTHAL, Vom Zauber der Schriftauslegung, 22.

³⁰ Das Ziel, die biblischen Facetten den Menschen näher zu bringen, ist im Rahmen von Schule oder Gemeinde kein neues. So beschäftigt sich beispielsweise SCHAMBECK, M., Biblische Facetten. 20 Schlüsseltexte für Schule und Gemeinde, Ostfildern 2017, mit diesem Aufgabenbereich. Die Lebensdeutungen biblischer Schriften für die heutige Gesellschaft zu verdeutlichen, wird dabei als Absicht verfolgt (A.a.O., 26f.).

Diese Arbeit geht einer ähnlichen Zielsetzung nach – die Bibel wieder bewusster zu machen. Dabei wird im praktischen Ansatzpunkt jedoch weniger der biblische Text und vielmehr die psychologische und didaktische Grundlage für das Erlernen und motivierte Auseinandersetzen mit den Schriften thematisiert. Zudem ist der Startpunkt dieser Zielsetzungen noch ein weiterer Schritt zurückgesetzt, denn die Auseinandersetzung fokussiert sich auf die Theologiestudent:innen. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, bei den später handelnden Lehrpersonen schon im Rahmen ihres Lehramtsstudiums einen positiven Einfluss auf ihre Einstellung zur Bibel zu nehmen. Des Weiteren wird eine Verbesserung der Kenntnisse angestrebt.

pädagogisch-psychologischer Sicht analysiert und auf die wichtigsten Kernpunkte reduziert. Dies ermöglicht eine Orientierung innerhalb des fachwissenschaftlichen Feldes. In einem zweiten Schritt werden diese zuvor dargestellten Problem- und theoretischen Inhaltsfelder anhand einzelner Beispiele auf die bibelwissenschaftliche Lehre und ihre Besonderheiten adaptiert. Einige Handlungsmöglichkeiten werden zudem den universitär Lehrenden nahegelegt. Didaktische Verfeinerungen sowie umsetzbare Ideen unterstützen die Gesamtdarstellung dieser Arbeit abschließend.

Einige grundlegende Themengebiete der Didaktik und Psychologie können dabei, je nach Erfahrungshintergrund von dem:der Lesenden als selbstverständlich angesehen werden. Diese sind trotz ihrer Bekanntheit ausführlich dargestellt, da psychologische Studien gezeigt haben, dass Ziele vor allem dann erreicht werden, wenn eine direkte Absicht einer Handlung vorausgeht.³¹ Daher können einige Abschnitte dieser Arbeit, die eine Wiederholung bereits bekannter wissenschaftlicher Erkenntnisse darstellen, als Erinnerung an die intendierten Ziele und die Reflexion der Handlungen betrachtet werden. Sie sind bei der Planung und Durchführung der Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen.

Darüber hinaus sind vor allem neue bibelwissenschaftlich Lehrende³² eingeladen diese Arbeit als eine Hilfestellung vor ihren ersten Lehrveranstaltungsreihen zu betrachten. Die pädagogischen und psychologischen Hinweise und Denkanstöße, die in dieser Arbeit vorzufindenden sind, bieten Möglichkeiten die ersten Lehrstunden zu erleichtern. Es werden in der Ausarbeitung einige grundlegende Werkzeuge an die Hand zu geben, um einen positiven Einfluss auf Lehramtsstudierende der theologischen Disziplinen zu ermöglichen. Dabei werden Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt, die ohne Änderungen in

³¹ Vgl. GOLLWITZER, P. M., SHEERAN, P., Implementation Intentions and Goal Achievement. A Meta-Analysis of Effects and Processes, in: *Advances in Experimental Social Psychology* 38 (2006), 69-119, 69.

³² Bei langjährig universitär lehrenden Leser:innen, die in der Regel eigenständige Kenntnisse und Kompetenzen mit verschiedenen Lernendengruppen gesammelt haben, sind die folgenden Ausführungen eine Erinnerung an die Einflüsse von Motivation und didaktischen Reduktionen.

den bibelwissenschaftlichen Modulen umgesetzt werden können,³³ sowie Arbeitsweisen, die in jede Lehrveranstaltungsreihe implementiert werden können, da sie einen zeitlich geringen Umfang erfordern.³⁴

Die dafür angeführten Arbeitsschritte betreffen alle den Umgang mit Lehramtsstudent:innen und sind auf Lernendengruppen mit unterschiedlichem Wissen anwendbar.³⁵ Sie beziehen sich, um den Start des Lernprozesses zu fokussieren, auf bibelwissenschaftliche Proseminare, können in der Praxis aber auch für weitergehende Lerngruppen Anwendung finden. Da die fachlichen Kompetenzen bei Studienanfänger:innen meist eher gering sind, beschreiben die folgenden Ausführungen größtenteils Basisdimensionen möglicher universitärer Bibelarbeit.³⁶

In der ersten theoretischen Darlegung möglicher Lösungsansätze für die bibelwissenschaftliche Lehre wird allem voran der Zeitraum der *Planung* einer Veranstaltungsreihe nähergehend betrachtet. Hierfür wird die Zielsetzung der

³³ Eine vollständige Änderung der Vorgehensweisen ist für eine Verbesserung der Lernumgebung zudem nicht notwendig. Vielmehr sollen durch die Umsetzung einfacher Regeln und kleiner Veränderungen die Lernbedingungen der Studierenden für bibelwissenschaftliche Inhalte und Arbeitsweisen erleichtert werden. Die Handlungsanweisungen folgen dabei in großen Teilen dem Prinzip eines Nutzungsmaximierungsmodells (im Bereich der Motivation unter der Erwartungs-Wert-Theorie zusammengefasst. Ausschnitthaft beschrieben auf den Seiten 186f.). Selbstverständlich sind auch andere Vorgehensweisen möglich. Sie wurden aufgrund der angesprochenen Leserschaft allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht dargestellt. Da das Konzept dieser Arbeit die Verbesserung einer allgemeinen Orientierung und Hilfestellung für neue oder zeitlich eingegrenzte bibelwissenschaftlichen Lehrende verfolgt, wurden tiefergehende Beschäftigungen mit den fachlichen Umsetzungsweisen der Einzelthemen vermieden. Eine überblickende methodische Darstellung des Faktors Motivation und der Vorgehensweise der didaktischen Reduktion wurden präferiert.

³⁴ Für die Vorbereitung und Bewusstmachung der individuellen Änderungsmöglichkeiten wird von der Lehrperson allerdings ein gewisses Engagement verlangt. Die Auseinandersetzung mit den didaktischen und psychologischen Erkenntnissen kann einige Zeit dauern. Dieser Aufwand wird durch die Verbesserungen der Lernergebnisse entgolten.

³⁵ Grundlegend ist die Problematik der Überforderung und der Umgang mit unmotivierten Studierenden auch in fortgeschrittenen bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen vorzufinden. Daher ist an dieser Stelle anzumerken, dass die theoretischen Ausführungen für alle universitär Lehrenden gleichermaßen gelten. Die psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse haben auch für andere Lehrbereiche ihre Berechtigung. Die folgenden Hinweise und Umsetzungsideen für die praktische bibelwissenschaftliche Lehre sind allerdings zu großen Teilen für Studienanfänger:innen vorgesehen. Eine Fokussierung auf Studierende mit wenig bis zu keinem Vorwissen wurde vorgenommen. Alle Handlungsanweisungen und Hilfestellungen beziehen sich daher auf diese Personengruppe. Sollte eine Übertragung in spätere Studienzeitpunkte getätigt werden, sind Anpassungen beispielsweise im Bereich der „selbstbestimmten Motivation“ zu tätigen (vgl. S. 136-152).

³⁶ Individuelle Beispiele beziehen verschiedene Gebiete bibelwissenschaftlicher Proseminare mit ein. Eine allgemeine übergreifende Thematik wird aufgrund des überblickshaften Charakters der Beschreibung nicht gewählt.

Verhinderung einer *Überforderung* der Lernenden durch die Zunahme der von Martin Lehner beschriebenen Handlungsweise der „*didaktischen Reduktion*“³⁷ ausformuliert.³⁸ Kern der Betrachtung sind dabei die Merkmale der „*3-Z-Formel*“, die eine Reduzierung von Fachinhalten für Lehrpersonen erleichtern und somit die thematischen Auseinandersetzungen der Studierenden auf einen überschaubaren und ihren Kompetenzen entsprechenden Rahmen ermöglichen sollen. Die vorhandenen zeitlichen Ressourcen, die selbst gesteckten Zielsetzungen der universitären Lehrperson für ihre Veranstaltungen und der Einbezug der Zielpersonen, also der Student:innen, bei der Organisation der Seminare sind hierfür ausschlaggebend. Angrenzende Schwierigkeiten wie die „*Vollständigkeitsfalle*“ und die Eigenheiten universitärer Lehre werden in diesem Rahmen ebenfalls ausgeführt. Auf praktischer Ebene ergänzen Hinweise zur Verwendbarkeit des „*Siebes der Reduktion*“, der Nutzungsmöglichkeiten von Bibelkunden für einleitende Inhalte und der Sinn einer Implementierung von Einföhrungsevaluationen die theoretischen Darstellungen Lehnens. Darüber hinaus werden Möglichkeiten der Anpassung an die realen Gegebenheiten im Rahmen von bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen aufgezeigt.

Für den Zeitraum der Planung werden vor allem die situativen Hintergründe wie die Zeit, der Raum, die Personengruppe und das Inventar als Anhaltspunkte der Betrachtung herangezogen und nach vorhandenen Handlungsmöglichkeiten gesucht. Daher steht die Darstellung der institutionellen Situation am Anfang dieser Schilderung. Die Praktikabilität der Umsetzungen und eine gleichzeitige Minimierung der Überforderung der Studierenden werden dabei anhand didaktischer Anweisungen für einen gelingenden Planungsprozess sichergestellt.

³⁷ Hierbei fokussiert sich die Darstellung auf die Ausführungen Lehnens in: LEHNER, M., *Didaktische Reduktion*, Bern 2020 da dieser die verschiedenen einflussnehmenden Aspekte für eine Reduzierung der Inhalte darstellt. Ältere Beschreibungen wie die Ansätze der didaktischen Reduktion von Grüner (GRÜNER, G., *Bausteine zur Berufsdidaktik*, Trier 1978) werden aufgrund ihrer Einzelfokussierungen außenvor gelassen. Vgl. NICKOLAUS, R., *Didaktik. Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis*, Bielefeld 2019, 59-65.

³⁸ Vgl. hierfür die Darstellungen der Kapitel 2.3-2.7 auf den Seiten 44-130.

Für den Zeitraum der aktiven Lehrveranstaltung wird im zweiten Hauptkapitel dieser Arbeit der Blick auf die *Motivation* der angehenden Religionslehrer:innen gewendet.³⁹ Mit dem Ziel, die Lernenden zu unterstützen, wird der Schwerpunkt der Betrachtung auf die extern beeinflussbaren Elemente menschlicher Motivation sowie die grundlegenden psychologischen und neurologischen Eigenheiten individuellen Lernens gelenkt. Es werden hierfür sowohl die Möglichkeiten der Lehrenden, das individuelle Motivationslevel der angehenden Religionslehrer:innen (positiv) zu beeinflussen, als auch die Grenzen, welche durch die kognitiven Gegebenheiten des Menschen gesetzt sind, diskutiert. Eine Orientierung innerhalb des vorhandenen Handlungsrahmens wird durch diesen Einbezug der Motivationsforschung für die universitär Lehrenden ermöglicht.

Theoretisch werden hierfür Bezugspunkte aus der *Selbstbestimmungstheorie* Deci und Ryans⁴⁰, ebenso wie der Einfluss des unterstützenden und produktiven Lernklimas unter dem Stichpunkt des *Lernortes*⁴¹ herangezogen. Zusätzlich wird die Bedeutung des *Freiheitsgefühls*⁴² als motivationaler Faktor ausgeführt. Sie alle sind Möglichkeiten einer positiven externen Einflussnahme.⁴³

Im praktischen Bereich werden die motivationstheoretischen Überlegungen ergänzt durch Begründungen für eine biblische Beschäftigung zu Beginn einer Unterrichtsreihe sowie durch den Nutzen einheitlicher Strukturen bei zwischenmenschlicher Interaktion und Feedbackformen. Hinweise für flexible und zeitsparende Umsetzungsmöglichkeiten innerhalb des Lehrbetriebs sind neben diesen Hauptbetrachtungen angefügt.

³⁹ Vgl. Kapitel 3 auf den Seiten 131-232.

⁴⁰ DECI, E. L., RYAN, R. M., Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, 223-238. Vgl. zudem die Ausführungen auf den Seiten 136-152.

⁴¹ Vgl. Kapitel 3.6 auf den Seiten 188-220.

⁴² Vgl. die Darstellungen in Kapitel 3.7 auf den Seiten 220-228.

⁴³ Diese bilden die Schwerpunkte der folgenden motivationstheoretischen Betrachtung. Andere motivationale Einflussnahmen, wie die der Person, des Gewinns oder der Zielsetzung, werden anhand kürzerer Beschreibungen beispielhaft im Kapitel 3.5 auf den Seiten 183-188 ausgeführt. Eine Vollständigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse wird an dieser Stelle nicht angestrebt.

Zusammengefasst ergibt sich für die folgende Arbeit somit eine thematische sowie organisatorische Zweiteilung in die Abschnitte der „didaktischen Reduktion“ und „Motivation“. Die Frage, wie universitär Lehrende eine Aneignung bibelwissenschaftlicher Inhalte bei angehenden Religionslehrer:innen erleichtern können, wird dabei beantwortet.⁴⁴

Veranschaulicht stehen somit die Lehrenden der Bibelwissenschaft vor der Aufgabe gleichzeitig eine Überforderung bei den Studierenden zu verhindern und Motivation zu steigern.



Abbildung 1: Allgemeine Zielsetzungen bibelwissenschaftlich Lehrender

In formaler Hinsicht ist abschließend noch anzumerken, dass zur Unterscheidung der praxisorientierten Hinweise von den fachwissenschaftlichen Darstellungen innerhalb der folgenden Ausführungen auf eine Hervorhebung zurückgegriffen wurde. Die Ergänzungen für die praktische Lehre werden dabei der Einfachheit halber durch einen Rahmen markiert. Dies ermöglicht eine

⁴⁴ Grundlegend bekannte bibelwissenschaftliche Vorgehensweisen und fachliche Inhalte werden in dieser Arbeit zugunsten einer pädagogisch-didaktischen Fokussierung zurückgesetzt. Aufgrund der angesprochenen Leserschaft kommt es dadurch zu einem Ungleichgewicht in einigen Themenbereichen. Fachwissenschaftliche Themen und Arbeitsweisen finden hierdurch nur eine geringe Beachtung.

optische Trennung und damit eine klarere Strukturierung und Kategorisierung der Inhalte.

2 Handlungsmöglichkeiten zur Verhinderung von Überforderungen

2.1 *Die Überforderung angehender Religionslehrer:innen durch die Gegebenheiten der Bibelwissenschaft und der Säkularisierung*

In den letzten Jahren kommt es vermehrt zu einer Überforderung der angehenden Religionslehrer:innen zu Beginn ihres Theologiestudiums in den bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen.⁴⁵ Als Folge einer säkularen gesellschaftlichen Entwicklung fehlt es immer mehr Studierenden an vertieften Kenntnissen biblischer Erzählungen und Strukturen.⁴⁶ Der einzige Ort der Begegnung, der zuvor besuchte Religionsunterricht, vermittelt aufgrund der Fülle an Inhalten und der allgemeinen Komplexität der Perikopen in den meisten Fällen nur ein grundlegendes Basiswissen an die Lernenden. Die Kenntnis einzelner Erzählungen oder zeitweilig auch nur eine grobe Vorstellung von den Erzählverläufen schränkt die fachwissenschaftliche Sicherheit der angehenden Religionslehrer:innen im Bereich der Bibelwissenschaft maßgeblich

⁴⁵ Schröder fasst die Vielzahl an Aufgaben- und Professionsbereichen von Lehramtsstudierenden und späteren Religionslehrer:innen zusammen, indem er sagt, dass neben personellen Facetten, dem Glauben, Begabungen, Interesse und der Reflexionsfähigkeiten von berufsbiografischen Einflüssen zu den „Qualifikations- und Tätigkeitsprofil(en) [...] verschiedene Rollenerwartungen, erforderliche Kompetenzen und Professionalitätskomponenten – etwa Professionswissen, handlungsbezogene und reflexive Kompetenzen [...] – und das individuelle Selbstkonzept als professionelle Lehrkraft“ zählen. Des Weiteren kommen Faktoren zum „Kontext“ wie die „Institution Schule, (der) Status und (die) Gestalt des Faches sowie Beziehungen zu den ko-agierenden Personen (Kollegium, Schüler, Eltern)“ zum Tragen (alle Zitate aus SCHRÖDER, B., Religionspädagogik, 127). Die Ansprüche an Religionslehrer:innen sind somit immens.

Hinzu kommt, dass nicht mehr die Glaubenstradierung der Glaubensgemeinschaft sichergestellt werden soll (vgl. ENGLERT, R., Wie kommen Schüler:innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen? Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien, in: Riegel, U., Macha, K. [Hg.], Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, Münster 2013, 249-265, 249). Das Anforderungsprofil an die angehenden Religionslehrer:innen ist umfangreich und vielfältig.

⁴⁶ Das Bibelwissen, welches vor einem Jahrhundert noch als selbstverständlich angesehen wurde, lässt sich heutzutage kaum vorfinden (vgl. FINSTERBUSCH, Einführung, 7).

Vgl. auch die Beschreibung der allgemeinen Entwicklung der christlichen Gemeinschaft und der kirchlichen Prägung bei GABRIEL, K., Artikel Tradierungskrise, in: Mette, N., Rickers, F. (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Band 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 2137-2139.

Auch vonseiten von Religionslehrer:innen wurde schon seit einiger Zeit der „Traditionsabbruch“ bei Schüler:innen, aber auch Erwachsenen, beklagt (vgl. ROOSE H., Den biblischen Kanon produktiv zur Geltung bringen, 39).

ein. Die Entwicklung der für den Lehrerberuf notwendigen Kompetenzen und Arbeitsweisen ist aus diesen Gründen umfassend und zeitintensiv.⁴⁷

Von angehenden Religionslehrer:innen wird aufgrund der Studienlänge⁴⁸ so mit erwartet, dass sie sich die verschiedenen geforderten Kompetenzen in möglichst kurzer Zeit aneignen und beherrschen.⁴⁹ Dabei werden die Lernenden mit unrealistischen Zielen⁵⁰ und überzogenen Erwartungen⁵¹ konfrontiert – denn das Erlernen biblischer Geschichten und wissenschaftlicher Arbeitsweisen ist in der Realität nicht so schnell und einfach möglich.

Während es zwar in der Außenperspektive bibelwissenschaftlichen Arbeitens mühelos erscheint, einzelne neue Texte oder gar Perikopenpassagen kennen zu lernen und im Folgenden zu analysieren und auszulegen, sind es in der Praxis aufgrund der Komplexität und Intertextualität der Inhalte häufig vielfältige Kompetenzen, die im Akt der Interpretation biblischer Perikopen eingesetzt werden müssen.⁵² Diese sind simultan und korrekt im Deutungsprozess einzubringen und können die Arbeit zu Beginn des Lernens erschweren.

So sind z.B. die Kenntnis der historischen Entstehungszeit, die Beherrschung der alten Sprachen/der Ursprache und auch das Bewusstsein der intertextuellen Bezüge in den meisten Fällen eine Voraussetzung für eine sinnvolle

⁴⁷ Vgl. hierfür auch die zusätzlichen Anforderungen an Religionslehrer:innen in FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern, 83.

⁴⁸ Studierende mit geringem Grundlagenwissen stehen vor der Herausforderung, um dem späteren Lehrberufsanforderungen gerecht zu werden, die vielfältigen Inhalte innerhalb kürzester Zeit zu lernen.

⁴⁹ Unterschiedliche Kompetenzbeschreibungen und -erwartungen existieren gegenüber Lehramtsstudierenden. Beispielhaft können die Kompetenzanforderungen von Baumert und Kunter mit den vier Kompetenzfacetten des Professionswissens, den Überzeugungen und Werterhaltungen, den motivationalen Orientierung sowie den selbstregulativen Fähigkeiten benannt werden (vgl. BAUMERT, J., KUNTER, M., Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 [2006] 4, 469-520, 482). Ebenfalls gibt es die Forderung nach einer „Handlungskompetenz“, die ebenfalls in vier Kategorien („Fachkompetenz“, „Personale Kompetenz“, „Methodenkompetenz“ und „Sozialkompetenz“) untergliedert wird (RITTER-MAMCZEK, B., Stoff reduzieren. Methoden für die Lehrpraxis, Opladen/Farmington Hills 2011, 35; ursprünglich aus ERPENBECK, J., HEYSE, V., Die Kompetenzbiographie, München ²2007).

Zudem wird von ihnen als Vertreter:innen des Christentums erwartet, die richtige Lesart biblischer Texte zu kennen (vgl. ROOSE, Den biblischen Kanon produktiv zur Geltung bringen, 40).

⁵⁰ Vgl. HUEBENTHAL, Vom Zauber der Schriftauslegung, 26f.

⁵¹ Vgl. HUEBENTHAL, Vom Zauber der Schriftauslegung, 27f.

⁵² Vgl. FISCHER, WAGNER, Verstehen von Anfang an, 14.

bibelwissenschaftliche Interpretation. Darüber hinaus benötigt der:die Lernende Kenntnisse über die „Methodik der Bibelexegese und [...] (der unterschiedlichen) Schwerpunkte in der Bibeltheologie“ sowie ein Verständnis für „das gesellschaftliche Milieu, in dem die Tradierung und Auslegung geschieht“⁵³, um die Bibelperikopen eloquent und korrekt deuten zu können. Für einen sachgerechten historisch-kritischen Umgang mit den biblischen Schriften wird zudem ein Wissen um die antiken Kulturen, um die „Mentalität der Zeit“,⁵⁴ benötigt.⁵⁵ Ohne diese Kenntnisse der „antiken Abfassungsgegebenheiten“ wird die Auseinandersetzung mit den biblischen Schriften zu einer „naiven Lektüre“.⁵⁶ Diese Fähigkeiten und Kompetenzen müssen daher von den (gymnasialen) Lehramtsstudierenden⁵⁷ im Rahmen ihres Studiums erworben werden.

Dabei ist die Kenntnis um die Ursprungssprache beispielsweise nicht der Wertschätzung der Tradition, die das Beibehalten des Erlernens der alten Sprachen rechtfertigt,⁵⁸ geschuldet. Vielmehr wird die Sicherstellung eines fachkompetenten Umgangs mit den Quellen der Theologie, die den ausschlaggebenden Grund für diese akademische Aneignung darstellt,⁵⁹ hierbei verfolgt. Die Studierenden sollen befähigt sein, die biblischen

⁵³ OTT, R., Lernen in der Begegnung mit der Bibel, in: Adam, G., Englert, R., Lachmann, R., Mette, N. (Hg.) unter Mitarbeit von B. Papenhausen, *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch*, Berlin 2006, 11-23, 11.

⁵⁴ OTT, Lernen in der Begegnung mit der Bibel, 11.

⁵⁵ Vgl. FISCHER, WAGNER, *Verstehen von Anfang an*, 12.

⁵⁶ FISCHER, WAGNER, *Verstehen von Anfang an*, 12.

Werden die Deutungen der Texte aus der historisch-gesellschaftlichen Situation sowie auf ihrem Textkorpus gerissen, können anhand biblischer Zitate nahezu alle Glaubensrichtungen und theologische Tendenzen belegt werden. Die Loslösung aus den kontextuellen Verknüpfungen entspricht hierdurch den wissenschaftlichen Voraussetzungen nicht mehr.

⁵⁷ Dieses Beispiel bezieht sich ausschließlich auf das gymnasiale Lehramt, da die anderen Lehramtsstudiengänge keine sprachlichen Lernverpflichtungen enthalten. Seit des Evangelisch-Theologischen Fakultätentages von 2002 setzt ein Beschluss das Erlernen von Latein und Altgriechisch für den gelungenen Abschluss im gymnasialen Lehramt voraus (vgl. KÖHLMOSS, M., *Ad Fontes. Aber wie? Zur Lage der Alten Sprachen im Studium der Evangelischen Theologie*, in: *Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an* (VvAa) 3 (2018) 1, 25-39, 26).

Für ein umfängliches Verständnis der Textstellen wäre das Erlernen der altgriechischen Sprache für alle Studiengänge allerdings löblich – aufgrund der zeitlichen Begrenzung im theologischen Lehramtsstudium gehört allerdings nur für gymnasiale Lehramtsstudierende die altgriechische Sprache zum Teil ihrer Ausbildung.

⁵⁸ Diese Sprachanforderungen sind für eine umfängliche Interpretation der biblischen Schriften notwendig und können aufgrund der Relevanz im Studium der Evangelischen Theologie nicht einfach als unzeitgemäß oder unnötig abgetan werden.

⁵⁹ Vgl. KÖHLMOSS, *Ad Fontes*, 26.

„Quellentexte selbstständig und kritisch zu lesen und sach- und fachkompetent mit der wissenschaftlichen Sekundärliteratur umzugehen. Das Lernen der Alten Sprachen ist also der erste Schritt in der Exegese, gewissermaßen ‚Verstehen von Anfang an‘.“⁶⁰

Erst durch das Erlernen der Sprachen sind die Student:innen in der Lage, philologisch-theologische Debatten nachzuvollziehen und sich ein eigenes Urteil über das Gesagte zu bilden. Durch das eigenständige Übersetzen sind sie nicht mehr ausschließlich auf fremde Interpretationen angewiesen und können jederzeit eigenständige philologische und daraus resultierende theologische Schlüsse ziehen und begründen. Eine umfangreiche Sprachkompetenz wird somit von den angehenden Gymnasiallehrenden der Evangelischen Theologie abverlangt.⁶¹

In der Praxis stellt diese Anforderung für viele angehende Religionslehrer:innen jedoch eine große Hürde des persönlichen Studiums dar, da die organisatorischen Rahmenbedingungen die alten Sprachen häufig als Studienvoraussetzungen des Theologiestudiums beschreiben. Eine Akkreditierung des Aufwands für diese in der Regel zeitintensiven Kurse findet nicht statt. Eine offiziell nicht anerkannte Mehrbelastung der Lernenden ist hierdurch die Folge.⁶²

Zusätzlich zu den Sprachanforderungen ist die Deutung biblischer Texte auch mit versierten Kompetenzen für Lehrende und Lernende komplex und anspruchsvoll. Der Aufbau von Verständnis und Wissen um intertextuelle Verknüpfungen und Querverweise ist in vielen Fällen zeitintensiv – denn für den Interpretationsakt biblischer Erzählungen ist die Berücksichtigung benachbarter und/oder inkludierter biblischer Motive für eine von groben Fehlern freie Auslegung unerlässlich. Biblische Perikopen bilden „keine isolierten Entitäten“.⁶³ Sie sind für eine korrekte Lesart und ein umfängliches Verständnis im Zusammenhang des Gesamttextes wahrzunehmen.

⁶⁰ KÖHLMOSS, Ad Fontes, 33.

⁶¹ Vgl. KÖHLMOSS, Ad Fontes, 25f.

⁶² Die meisten Studierenden der Theologie entwachsen heute nicht mehr den altsprachlichen Gymnasien, wie es in früheren Zeiten üblich war. Das Erlernen dieser Sprachen wird zunehmend zu einem Teil des Studiums (vgl. FISCHER, S., HEILMANN, J., Editorial, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa) 3 (2018) 1, 3-6, 3). Dies spiegelt sich allerdings häufig nicht in der modularen Akkreditierung wider.

⁶³ PORZELT, B., Grundlinien biblischer Didaktik, Bad Heilbrunn 2012, 126.

Dies verdeutlicht beispielhaft die markinische Kreuzigungsperikope in Mk 15,34-36.⁶⁴ In dieser Szenerie werden die letzten Worte Jesu vor seinem Tod mitsamt den Reaktionen der Dabeistehenden⁶⁵ nähergehend beschrieben.

Auf Golgatha verortet, spricht Jesus im Sterbeakt nach Beendigung der Finsternis⁶⁶ seine letzten Worte „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“⁶⁷

Wird dieser letzte laute Ausruf Jesu nun erstmalig betrachtet, so drängt sich die Deutung einer leidvollen und gottesfernen Klage in den Vordergrund des Geschehens. Der Vorwurf der Abwendung Gottes im Augenblick Jesus größten Schmerzes wird hierdurch möglich. Ein Gefühl der Gottverlassenheit im Tod wäre dieser Interpretation nach, die primär vermittelte Aussage dieser Szenerie.

⁶⁴ Es wird im Folgenden auf eine ausführliche Analyse und Interpretation der biblischen Szenerie verzichtet. Vielmehr sollen die dargestellten Verweise und exegetischen Ausführungen dabei helfen, die Notwendigkeit einer sicheren bibelwissenschaftlichen Vorgehensweise für angehende Religionslehrer:innen zu begründen.

⁶⁵ Die Begrifflichkeit der „Dabeistehenden“ ist den Darstellungen Klumbies (KLUMBIES, P.-G., Das Raumverständnis in der Markuspasion, in: Ders., Von der Hinrichtung zur Himmelfahrt. Der Schluss der Jesuserzählung nach Markus und Lukas, Neukirchen-Vluyn, 2010, 25-49, 40) entnommen. In dieser wird eine innere Teilnahmslosigkeit den am Kreuz stehenden zugeschrieben (ebd.). Vgl. auch KLUMBIES, P.-G., Narrative Kreuzestheologie bei Markus und Lukas, in: Ders., Das Markusevangelium als Erzählung, Tübingen 2018, 93-110, 103.

⁶⁶ Vgl. KLUMBIES, P.-G., Die Jesuserzählung nach Markus als Werk des achten Jahrzehnts, in: Ders., Das Markusevangelium als Erzählung, Tübingen 2018, 7-41, 40; vgl. KLUMBIES, Narrative Kreuzestheologie bei Markus und Lukas, 102.

⁶⁷ Auf sprachlicher Ebene ermöglicht diese Szenerie ebenfalls eine andere Übersetzungs- und Deutungsmöglichkeit. Klumbies verdeutlicht in seinen Ausführungen zur markinischen Kreuzigungsszenerie, dass eine finale Übersetzung des Fragewortes εἰς τί im Ursprungstext möglich wäre. Bei dieser würde der Fragepartikel εἰς τί nicht mit „warum“, sondern mit „wozu“ übersetzt werden (vgl. KLUMBIES, P.-G., Der Mythos bei Markus, Berlin 2001, 271. Vgl. auch SCHMITHALS, WALTER, Das Evangelium nach Markus. Kapitel 9,2-16, Gütersloh 1979, 697). Eckey wählt bei seiner finalen Übersetzung „woraufhin“ [ECKEY, W., Das Markusevangelium. Orientierung am Weg Jesu. Ein Kommentar, Neukirchen-Vluyn 2008, 504]). Hierdurch würde eine kausale Frage, die nach dem Grund des Verlassen-seins verlangt, zu einer zukunftsorientierten Perspektivierung der Handlung abgewandelt werden. Ein Sinn, der erst mit der Erfüllung des Planes kundgetan wird, erscheint hierdurch (in Anlehnung an KLUMBIES, Der Mythos bei Markus, 271). Durch eine solche Interpretationsform, die die metadiegetische Ebene des Gebets betrachtet, die im Haupttext mit dem Verweis auf Ps 22 eröffnet wird, rückt der:die Lesende mit der Suche nach einer sinnstiftenden Antwort in den Vordergrund der Betrachtung. Der erlösende Charakter des Todes Jesu wird durch diese Fokussierung anerkannt (vgl. KLUMBIES, Das Raumverständnis in der Markuspasion, 39) und der Horizont der weiterführenden Deutung dieser Aussage wird skizziert (vgl. KLUMBIES, P.-G., Das Sterben Jesu als Schauspiel nach Lk 23,44-49, in: Ders., Von der Hinrichtung zur Himmelfahrt. Der Schluss der Jesuserzählung nach Markus und Lukas, Neukirchen-Vluyn, 2010, 144-171, 152). Die Nutzung des Urtextes ermöglicht hierbei somit eine anderweitige Interpretation der letzten Worte Jesu. Sie eröffnet eine umfangreiche eschatologische Dimension.

Diese Deutung der markinischen Schilderung wird bei einem Einbezug intertextueller Verweise der Bibel allerdings nicht mehr möglich, wenn die Frage „*ελωι ελωι λεμα σαβαχθβανι*;“ als Zitat aus dem Psalm 22,2 erkannt wird.⁶⁸ Dieser Klagepsalm eines Einzelnen fragt in der Verzweiflung des nahenden Todes aufgrund des stetigen Glaubens nach der Nähe Gottes.⁶⁹ Die Formulierung „Mein Gott“ bildet dabei einen Gegenpol zu der folgenden verzweifelten Aussage des Verlassenseins.⁷⁰ Dies wird innerhalb der Psalmdarstellung durch die zweite Hälfte der Beschreibung zusätzlich verstärkt, wenn der Fokus der Betrachtung von der Verzweiflung und Angst hin zum Glauben und dem Vertrauen gelenkt wird.⁷¹ Die Herrschaft Gottes bildet den Höhepunkt dieser Darstellung.

Dieser Bezug auf den Psalm 22 innerhalb der Kreuzigungsperikope hat somit eine positive Konnotation. Mehr noch: er führt auf intertextueller Ebene zu der theologischen Deutung, dass „(g)erade durch [...] (Jesu) Todesleiden, das ihn in die Tiefe der Gottverlassenheit bringt, [...] das Reich Gottes, die endzeitliche Herrschaft Gottes, herbei(kommt).“⁷² Eine Heilsperspektive für alle Menschen wird durch die Hinzunahme des Psalms eingeschlossen. Die intertextuelle Interpretation der Textpassage steht somit der einfachen Lesart diametral entgegen.

Diese erste, mit Fehlern behaftete Deutung der Kreuzigungsszene wird durch die folgende Beschreibung innerhalb der Handlung noch verstärkt. Denn auf den Ausruf Jesu erwidern die Zuschauenden in der markinischen Beschreibung, dass der Sterbende nach Elia rufe und geschaut werden solle, ob

⁶⁸ Vgl. LOHMEYER, E., *Das Evangelium des Markus*, Göttingen 171967, 345; vgl. LACHMANN, R., *Kreuz/Kreuzigung Jesu*, in: Lachmann, R., Adam, G., Ritter, W. H. (Hg.), *Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch*, Göttingen 1999, 202-217, 205.

⁶⁹ Dibelius erläutert, dass sich in den letzten Worten Jesu nicht eine Verzweiflung oder gar ein Zusammenbruch Jesu, sondern vielmehr der Einklang mit Gott durch den Psalmbezug abzeichnet (vgl. DIBELIUS, M., *Die Formgeschichte des Evangeliums*, mit einem erweiterten Nachtrag von G. Iber, hg. v. G. Bornkamm, Tübingen 91971, 214; vgl. auch KLUMBIES, *Der Mythos bei Markus*, 270 sowie GNILKA, J., *Das Evangelium nach Markus* [Mk 8,27-16,20]. *Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament II/2*, Zürich 1979, 322).

⁷⁰ Vgl. LOHMEYER, *Das Evangelium des Markus*, 345.

⁷¹ Vgl. grundlegend LOHMEYER, *Das Evangelium des Markus*, 345; vgl. auch die Kritik in KLUMBIES, *Narrative Kreuzestheologie bei Markus und Lukas*, 102.

⁷² KLAIBER, W., *Das Markusevangelium*, Neukirchen-Vluyn 2010, 306.

dieser komme und ihn herabnehme. Für die Lesenden zunächst verwirrend, warum nun von Elia statt von Gott die Rede ist, kann bei näherer sprachlicher Betrachtung der ursprünglichen Aussage ein Missverständnis der Hörenden festgestellt werden. Statt des von Jesus gerufenen Gottes, aramäisch⁷³ „Eli“, vernehmen die Dabeistehenden das Rufen nach Elia. Eine Fehlinterpretation der angesprochenen Personen findet somit innerhalb der Darstellung statt.

Dieser primär aufgrund der Gegebenheiten entschuldbarer Irrtum wird jedoch bei der Hinzunahme der intertextuellen Geschehnisse zu einem bedeutungsvollen theologischen Fehler. Grundsätzlich möchten die Dabeistehenden durch die Darreichung eines den Tod verzögernden Essigschwammes⁷⁴ die Wiederkunft des Propheten „Elias“ miterleben. Dieser ist nach alttestamentlichen Schilderungen als einziger Prophet Gottes nicht verstorben, sondern mit einem „feurige(n) [...] Wagen mit feurigen Rossen“ in den Himmel entrückt worden.⁷⁵ Theologisch gilt er daher seither⁷⁶ als Vorbote des Messias,⁷⁷ der

⁷³ Vgl. KLUMBIES, Der Mythos bei Markus, 270.

⁷⁴ Hier ist die Relevanz der historischen und gesellschaftlichen Hintergründe für ein Verständnis der Szenerie notwendig, denn nur um das Kommen Elias noch mitzuerleben, soll Jesus der Schwamm mit dem Essig gereicht werden (Vgl. PESCH, R., Das Markusevangelium, II. Teil, Kommentar zu Kap. 8,27-16,20, Freiburg im Breisgau 31984, 496; vgl. GNILKA, Das Evangelium nach Markus [Mk 8,27-16,20], 312). Dieser wurde historisch bei Kreuzigungen gereicht, um das Leben der am Kreuz Hängenden noch etwas zu verlängern (vgl. KLUMBIES, Der Mythos bei Markus, 271; vgl. ROSE, C., Theologie als Erzählung im Markusevangelium. Eine narratologisch-rezeptionsästhetische Untersuchung zu Mk 1,1-15, Tübingen 2007, 234; vgl. PESCH, Das Markusevangelium II, 496). Zudem sind die Dabeistehenden unter der historischen Prämisse ebenfalls interessant, da niemand öffentlich um die Gekreuzigten trauern durfte. Die Menschen hatten sich den Anweisungen der römischen Besatzungsmacht zu fügen und diesen zuzujubeln. Nach Klumbies handelt es sich bei diesen Menschen daher um „Hinrichtungstouristen“ (KLUMBIES, Narrative Kreuzestheologie bei Markus und Lukas, 103).

⁷⁵ 2 Kön 2,11.

⁷⁶ MAJOROS-DANOWSKI, J., Elia im Markusevangelium. Ein Buch im Kontext des Judentums, Stuttgart 2008, 88 beschreibt, dass dieser Glaube schon seit dem sechsten Jahrhundert vor Christus bekannt war.

Mit dieser Kenntnis um die Prophetie werden die sprechenden Dabeistehenden daher als Juden identifiziert (vgl. LOHMEYER, Das Evangelium des Markus, 346; vgl. PESCH, Das Markusevangelium II, 496) und sozial eingebettet. Die Sprechenden und Umstehenden erhalten durch ihre Äußerungen eine eindeutig jüdische Konnotation und geben den zuvor benannten Vorwürfen eine verstärkende Bedeutung. Ihre soziale Rolle gibt einen starken Impuls für die weitere Handlung (vgl. die Einordnung und den Nutzen der sozialen Rolle in Bibelstellen bei MÜLLNER, I., Zeit, Raum, Figuren, Blick. Hermeneutische und methodische Grundlagen der Analyse biblischer Erzähltexte, in: Protokolle zur Bibel 15 [2006] 1, 1-24, 13).

⁷⁷ Eine Kurzdefinition des Wortes Messias findet sich bei BORMANN, L., Theologie des Neuen Testaments. Grundlinien und wichtigste Ergebnisse der internationalen Forschung, Göttingen 2017, 233. Vgl. auch die Aufzählung der verschiedenen Übersetzungen des Ausdrucks bei PETZOLD, K., Kreuz und Auferstehung, in: Lachmann, R., Adam, G., Reents, C. (Hg.), Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2001, 360-386, 364f.

vor dem Erscheinen des Erlösers wiederkehren muss, um dessen Kommen anzukündigen.⁷⁸ Die Vorstellung der Wiederkehr Elias „am Tag des Herrn (welches) die Wiederherstellung Israels bringen werde“⁷⁹ ist unter den Dabeistehenden somit verbreitet. Eine messianische Erwartung wird durch das Anreichen des Schwammes vermittelt. Diese Reaktion der Dabeistehenden ist daher, ohne eine alttestamentliche Einordnung des Perikopenabschnittes, nicht zu verstehen. Die jüdische Glaubensperspektive der Umstehenden würde bei einer einfachen Lesart den Lernenden verborgen bleiben.

Der Ausruf der Umstehenden ist bei innermarkinischer Inbezugnahme zudem noch falsch, denn mit der im ersten Kapitel des Evangeliums geschilderten Gestalt des Johannes hat sich die Verkündigung Jesu als Messias erfüllt. Mit der Charakterisierung Johannes des Täuflers bei der Taufe Jesu im Jordan als einen in einem Kamelhaarmantel gekleideten, Heuschrecken und wilden Honig essenden Mannes, wird gleich zu Beginn des Geschehens die Ankündigung der Messianität Jesu sichergestellt. Mit den bereits aus dem Alten Testament bekannten Attributen und Beschreibungen versehen, wird Johannes der Täufer in der Erzählung als „Elija redivivus“⁸⁰ eingeführt. Die Wiederkunft des Vorboten des Messias ist somit im Text schon weit vor der Kreuzigung erfolgt.⁸¹ Die dabeistehende Menge erkennt dies aus eigener Kraft allerdings nicht und wartet daher weiterhin unwissend auf ihre messianische Ankündigung durch den Propheten Elia.⁸²

Ohne diese Hintergrundinformationen zu den verschiedenen historischen Vorgehensweisen der Kreuzigung und den politischen Gegebenheiten der Zeit sind wie dieses Beispiel zeigt unvollständige bzw. z.T. sogar

Die historische Bewegung des Johannes des Täuflers und das „(A)nnulier(en)[...] (der) Selbstständigkeit des Täuflers“ diskutiert SCHNELLE, U., *Theologie des Neuen Testaments*, Göttingen ³2016, Zitat 71. Vgl. auch A.a.O., 64f.

⁷⁸ Vgl. Mal 3,23 (vgl. dazu auch PELLEGRINI, S., *Elija – Wegbegleiter des Gottessohnes. Eine textsemiotische Untersuchung im Markusevangelium*, Freiburg im Breisgau 2000, 211-217).

⁷⁹ PELLEGRINI, Elija – Wegbegleiter des Gottessohnes, 217.

⁸⁰ BOSENIUS, B., *Der literarische Raum des Markusevangeliums*, Neukirchen-Vluyn 2014, 29.

⁸¹ Vgl. auch MARXSEN, W., *Der Evangelist Markus. Studien zur Redaktionsgeschichte des Evangeliums*, Göttingen ²1959, 23; vgl. KLUMBIES, *Die Jesuserzählung nach Markus als Werk des achten Jahrzehnts*, 29f.

⁸² Vgl. KLUMBIES, *Der Mythos bei Markus*, 271.

Missinterpretationen von den Lernenden innerhalb der bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zu erwarten. Den angehenden Religionslehrer:innen fehlen die grundlegenden Informationen, die für eine Deutung dieser Perikope notwendig sind. Dies beweist, dass in einem primären Lesefluss und ohne ausreichende Vorkenntnisse diese intertextuellen Verweise und die dahinterstehenden theologischen Prämissen⁸³ aufgrund der quantitativen Menge und qualitativen Tiefe der Fachinhalte kaum eigenständig zu erarbeiten sind. Schlimmstenfalls führen sie zu einer Missinterpretation der biblischen Darstellung. Die Kenntnisse um die Motive, Versverknüpfungen und historischen Gegebenheiten sind für eine bibelwissenschaftliche Auseinandersetzung somit notwendig.

Diese Erkenntnis führt nach ersten eigenen Interpretationsversuchen häufig zur Ernüchterung bei Studienanfänger:innen. Die Empfindung, an dem aktuellen Startpunkt nicht über ausreichende Kenntnisse zu verfügen, um die Bibelauslegung eigenständig durchführen zu können, kann hieraus die Folge sein.

Hinzu kommt, dass dieses Wissensdefizit in der kurzen Studienzeit aufgrund der Fülle an Themenbereichen und der Struktur nicht vollständig ausgeglichen werden kann. Das Zeit- zu Inhaltsverhältnis ist hierfür in der Praxis zu groß. In der gegenwärtigen Situation bedeutet dies, dass „(i)n einer posttraditionalen Gesellschaft [...] (die angehenden Religionslehrer:innen) die fehlende lebensweltliche Vertrautheit mit Traditionen [...] durch ein erhöhtes Maß an hermeneutischer Kompetenz (wettmachen müssen)“.⁸⁴ Wenn die

⁸³ Bei der Auslegung biblischer Passagen haben abseits des direkten Textes auch dogmatische Vorentscheidungen eine Bedeutung im Interpretationsprozess. So beschreibt Klumbies in seiner theologischen Auseinandersetzung der letzten Worte Jesu im Markusevangelium anhand der Gottesbeziehung näher, dass die theologische Einstellung und Erwartung ebenfalls einen Einfluss auf die Deutung der Passage haben. Inhaltlich können die letzten Worte „(j)e nach Standort [...] entweder Jesu volles Menschsein [...] (o)der [...] eine ungebrochene Gottesnähe“ darstellen (KLUMBIES, *Der Mythos bei Markus*, 270).

⁸⁴ ENGLERT, R., *Auf einmal gar nicht mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition*, in: Bahr, M., Kropač, U., Schambeck, M. (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*, München 2005, 64-77, 66.

vielfältigen Erzählungen mit ihren zahlreichen inneren Verknüpfungen⁸⁵ sowie eigenen roten Fäden und die allgemeinen Organisationen der Texte nicht durch vorherige Beschäftigungen bekannt sind, müssen für einen gelingenden Religionsunterricht selbstständige und eloquente Auseinandersetzung mit den biblischen Schriften eine sichere Arbeitsweise und das Zurechtfinden innerhalb der Textabschnitte das notwendige Wissen ersetzen.⁸⁶ Von den Studierenden wird eine höhere Kompetenzstufe in der bibelwissenschaftlichen Exegese für eine später gewinnbringende Unterrichtsart hiermit erwartet.⁸⁷ Sie sollen die Schüler:innen in die biblischen Texte einführen und den Prozess der Erarbeitung und Interpretation unterstützend begleiten können.⁸⁸ Eine fehlende inhaltliche Sicherheit ist in der Praxis somit durch kompetenzorientiertes Vorgehen zu ersetzen.

Wie diese Ansprüche in der universitären Praxis unterstützt und Überforderungen der angehenden Religionslehrer:innen aufgrund der Ansprüche und der Erwartungen vermieden werden können, wird in der folgenden Auseinandersetzung anhand der inhaltlichen Vielfalt näher betrachtet. Die *Möglichkeiten einer Mithilfe* beim Erreichen dieser Ziele *aus Sicht der universitär lehrenden Bibelwissenschaftler:innen* werden dabei diskutiert. Eine positive Einflussnahme auf die Entwicklung der studentischen Lernenden ist dafür als wichtigste Zielsetzung der bibelwissenschaftlichen Proseminare benannt.⁸⁹

⁸⁵ Die Notwendigkeit einer Kenntnis um die historischen Gegebenheiten, anderer biblischer Motive und eine sichere Umgangsweise mit dem Text werden wiederholt auch im religionspädagogischen Raum gefordert. Im Zusammenhang mit „Theologischen Gesprächen“ erläutert beispielsweise Freudenberger-Lötz, dass „(i)nsbesondere im Bereich der biblischen und systematischen Theologie [...] vernetzte Kenntnisse erworben werden (sollen), da es sonst kaum gelingen kann, einzelne Themen für theologische Gespräche sachgerecht vorzubereiten sowie in den Aussagen der Schüler:innen theologische Themen bzw. Anknüpfungspunkte für ein vertieftes Gespräch zu entdecken“ (FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern, 42f.).

⁸⁶ Vgl. ENGLERT, Auf einmal gar nicht mehr von gestern, 66.

⁸⁷ Vgl. GOJNY, T., LENHARD, H., ZIMMERMANN, M., Religionspädagogik in Anforderungssituationen. Fachdidaktische Grundlagen für Studium und Beruf, Göttingen 2022, 175; vgl. auch FISCHER, WAGNER, Verstehen von Anfang an, 15. Vgl. auch die allgemeine Relevanz des fachwissenschaftlichen Professionswissens in: HELMKE, A., Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung, Hannover 2022, 110f.; ebenso NIERMANN, A., Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts, „... man muss schon von der Sache wissen.“, Bad Heilbrunn, 2017, 43-51.

⁸⁸ Vgl. allgemein GOJNY et. al., Religionspädagogik in Anforderungssituationen, 69. Auch bei FISCHER, STEFAN, WAGNER, THOMAS, Verstehen von Anfang an, 14 ähnlich beschrieben.

⁸⁹ Wie weit eine Einflussnahme außenstehender Personen auf die Lernmotivation von Studierenden überhaupt möglich ist, wird als Schwierigkeit auf den Seiten 132-135 sowie auf den Seiten

2.2 *Universitäre Voraussetzungen bibelwissenschaftlicher Lehre*

Um innerhalb des „(b)ibelwissenschaftliche(n) Lehr-/Lernprozesse(s) [...] Studierenden den Zugang zu eigenständigen, wissenschaftlich verantworteten theologischen Positionen auf Basis des Textstudiums zu ermöglichen“⁹⁰ und gleichzeitig einen realisierbaren und konsistenten Lernerfolg für die angehenden Religionslehrer:innen zu gewährleisten, ist es notwendig, die fachwissenschaftlichen Inhalte auf ihre Kernessenzen mit den wichtigsten Merkmalen und den für das Verständnis notwendigen Verknüpfungen zu reduzieren. Das Bewusstsein, welche Themenbereiche für einen Lernfortschritt notwendig sind, muss seitens des:der universitär Lehrenden dafür erkannt und in den Lernprozess entsprechend der Kompetenzen gewinnbringend implementiert werden.

Um diese Zielsetzung als Universitäts- und Hochschullehrende:r umsetzen zu können, müssen die individuellen situativen Gegebenheiten der Lehrveranstaltung, des Studiengangs und der eigenen Ressourcen in den Planungsprozess einbezogen werden. Geltende Rahmenbedingungen und Regularien sind im Arbeitsprozess zu berücksichtigen und in die Lehr-Lernpraxis zu übertragen.⁹¹

Damit eine Berücksichtigung aller einflussnehmenden Kategorien problemlos möglich ist, muss die Lehrperson die *rechtlichen* und *curricularen Vorgaben* sowie die *infrastrukturellen* und *personellen Gegebenheiten* kennen, die auf die Lehrkontexte einflussnehmen⁹² und den möglichen Handlungsrahmen

183-188 nähergehend beleuchtet und als Einschränkung für die bibelwissenschaftliche Praxis diskutiert.

⁹⁰ FISCHER, WAGNER, Verstehen von Anfang an, 15.

⁹¹ Diese sind den langjährigen Lehrenden bewusst. Die nun folgende Ausführung ist allerdings der grundlegenden Zielsetzung, auch für Anfänger:innen verständlich zu sein, entsprungen.

⁹² Vgl. ULRICH, I., SEIFRIED, E., SCHAPER, N., Planen von Lehrveranstaltungen, in: Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A., Szczyrba, B. (Hg.), Handbuch Hochschuldidaktik, Bielefeld 2021, 57-71, 60.

der einzelnen Veranstaltungsreihen bestimmen.⁹³ Diese sind in ihrer Gesamtheit zu berücksichtigen.

Hierfür sind Studien- und Prüfungsordnungen, die für alle Lehrenden und Lernenden an Hochschulen als wichtigste *rechtlich bindende Vorgabe* gelten,⁹⁴ zu kennen. Sie beschreiben die erforderliche Anzahl von Lehrveranstaltungen, die einzelnen Prüfungsformen sowie die zeitlichen Rahmenbedingungen des Studiums und bilden damit die Voraussetzungen, unter deren Prämisse die Planung des gesamten Lehrangebots stattzufinden hat.⁹⁵

Auf fachwissenschaftlicher Ebene werden diese Vorgaben innerhalb der Prüfungsordnungen zudem durch inhaltliche bzw. *curriculare Bestimmungen* ergänzt.⁹⁶ Eine grundlegende fachwissenschaftliche Orientierung sowie eine fachlich aufeinander aufbauende kongruente Studienstruktur innerhalb der individuellen Module wird den Lernenden hierdurch gewährleistet.

Abschließend beeinflussen die *infrastrukturellen und personellen Rahmenbedingungen* der Hochschule zudem die möglichen Umsetzungsformen der bi-belwissenschaftlichen Praxis.⁹⁷ Eine Umsetzung muss diesen entsprechen.

⁹³ Sie sind bei der Planung von Lehrveranstaltungen nicht zu vernachlässigen (vgl. ULRICH et al., Planen von Lehrveranstaltungen, 60).

⁹⁴ Vgl. ULRICH et al., Planen von Lehrveranstaltungen, 60.

⁹⁵ Sind in den Modulprüfungsordnungen beispielsweise Vorgaben und Anforderungen wie Lehrveranstaltungstyp (Vorlesung, Proseminar, Hauptseminar, Kolloquium etc.), Teilnahmevoraussetzungen (wie zuvor erfolgreich zu absolvierende Veranstaltungen) oder der Erwerb von Sprachkenntnissen und/oder Prüfungsformen in den Modulordnungen vorgeschrieben, so sind diese verbindlich und können *nicht* auf persönlichen Wunsch der Lehrperson eigenmächtig verändert werden (in Anlehnung an ULRICH et al., Planen von Lehrveranstaltungen, 60).

⁹⁶ Obligatorische Themengebiete ebenso wie Kompetenzen, die von den Studierenden zu erwerben und zu vertiefen sind, finden sich in diesem Teil der Modulbeschreibungen wieder. Diese Bestimmungen sind schriftlich ausformuliert und bilden auf fachwissenschaftlicher Ebene die Grundlage für die Planungen und Umsetzungen universitärer Lehrveranstaltungen (vgl. ULRICH et al., Planen von Lehrveranstaltungen, 60).

⁹⁷ Die Größe der Seminarräume, die mediale Ausstattung, nutzbare Softwaresysteme sowie die Frage, ob studentische Hilfskräfte oder Tutor:innen zur Verfügung stehen – sie alle verändern die situativen Gegebenheiten und individuellen Möglichkeiten der:des universitär Lehrenden (vgl. ULRICH et al., Planen von Lehrveranstaltungen, 61).

Die Nutzung alternierender Veranstaltungsmethoden und Umsetzungsformen werden in vielen Fällen durch diese Rahmenbedingungen und Hintergründe begünstigt. Sie ermöglichen in einigen Bereichen einen didaktischen Spielraum (Beispiele zeigen ULRICH et al., Planen von Lehrveranstaltungen, 61).

Werden für eine Vorlesungsreihe z.B. zusätzliche Tutorienangebote für die Studierenden bereitgestellt, sind deutlich höhere Rückmeldungen an die individuellen Lernenden möglich. Durch die zusätzliche Fachexpertise der:des eingearbeiteten Studierenden werden weitere personelle Ressourcen bereitgestellt und der individuelle Spielraum der:des Lehrenden wird erweitert.

Bindende Vorgaben und Gegebenheiten einer Lehrveranstaltung	Rechtliche Vorgaben	Veranstaltungsart (Vorlesung, Pro-/Hauptseminar, Kolloquium etc.) Prüfungsform (Klausur, Hausarbeit, mündliche Prüfung etc.) Teilnahmevoraussetzungen (erworbene Sprachkenntnisse, absolvierte Lehrveranstaltungen etc.)
	Curriculare Vorgaben	Obligatorische Themengebiete Zu erwerbende/vertiefende Kompetenzen
	Infrastrukturelle Gegebenheiten	Ausstattung Seminarräume Mediale Ausstattung Nutzbare Softwaresysteme
	Personelle Gegebenheiten	Unterstützung durch Tutor:innen, studentische Hilfskräfte etc.

Abbildung 2: Verpflichtende Rahmenbedingungen universitärer Lehrveranstaltungen

Die Lehrpersonen unterliegen in ihrem Kern somit verbindlichen Vorgaben und Bedingungen, unter deren Prämissen sie Entscheidungen treffen und ihre individuelle Lehrveranstaltungsplanungen durchführen können. Sie sind für die Gesamtstruktur verantwortlich.

Beispielhaft gesagt: Wird im Rahmen der neutestamentlichen Bibelwissenschaft ein Proseminar in Form einer Wahlveranstaltung mit zwei Semesterwochenstunden für Lehramtsstudierende aller Schularten zum Themenkomplex „Evangelien“ angeboten, so gehören zunächst die Stundenzahl⁹⁸ und die Veranstaltungsform, Proseminar, zu den rahmenden Bedingungen für die zu planende Lehr-Lerneinheit. Darüber hinaus gibt die Veranstaltungsart, die Wahlveranstaltung, eine Auskunft darüber, dass der Besuch ebendieser

⁹⁸ Gut zu unterscheiden sind die Handlungsgegebenheiten bei einer Betrachtung von wöchentlichen Seminarsitzungen zu einer Blockveranstaltung. Wird beispielsweise ein Proseminar als Block- und nicht wöchentliche Veranstaltung angeboten, kann durch die längeren zusammenhängenden Arbeitszeiten schnellere Erfolge im Lernfortschritt erzielt werden. Auch sind die Wiederholungen zu Beginn der einzelnen Sitzungen nicht notwendig, da die vorgestellten Inhalte ineinander übergehen und nur kurze Pausen den Arbeitsprozess unterbrechen. Zeitgleich sind Ermüdungserscheinungen bei den Studierenden bei zusammenhängenden Seminarsitzungen zu erwarten. Eine abwechslungsreichere Vorgehensweise ist seitens der Lehrperson zu planen.

Lehrveranstaltung nicht verpflichtend ist, da auch andere Veranstaltungen dieses Moduls wählbar sind.⁹⁹

Die Teilnehmenden sind aufgrund des einführenden Charakters des Seminars – Proseminar – mit großer Wahrscheinlichkeit am Anfang ihres Studiums. Grundlegende bibelwissenschaftliche Inhalte und Arbeitsweisen sind daher in der Lehrveranstaltung mit den Studierenden aufzubauen ebenso wie einzuüben. Thematisch ist die Lehrveranstaltung curricular verankert¹⁰⁰ und es können keine infrastrukturellen Informationen aus der formalen Beschreibung entnommen werden.¹⁰¹ Es sind somit einige rahmende Bedingungen schon durch diese grobe Deskription vorgegeben.

Theoretisch lassen sich diese Rahmenbedingungen universitärer Lehre innerhalb der hochschuldidaktischen Forschung¹⁰² den Bereichen der *Makro-*, *Meso-* und *Mikroebene* zuordnen.¹⁰³ Diese bilden eine hierarchisch

⁹⁹ Es werden nicht alle Lernenden im Verlauf ihres Studiums an dieser Lehrveranstaltung teilnehmen.

¹⁰⁰ Verweise zur Bedeutung der Evangelien für das Schulfach der Evangelischen Religion finden sich in allen Schulformen wieder und sind daher inhaltlich legitimiert. Sollte eine Studien- und Modulprüfungsordnung diesen Kernbereich der neutestamentlichen Bibelwissenschaft nicht explizit aufgelistet werden, kann auf den Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2008 Bezug genommen werden, in der für alle Lehramtsstudiengänge die Kenntnis der „(z)entrale(n) Texte und Zusammenhänge“ verwiesen wird (KMK 2008, Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.02.2024, 53, verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [aufgerufen am 05.04.2024]). Auch findet sich in den Kerncurricula und dazu ausformulierten Inhaltsfeldern stets ein Bezug zu Darstellungen der Evangelien wieder.

¹⁰¹ Es kann in der Regel aber bei dem Veranstaltungsort, ähnlich wie in vielen Hochschulen, von einem Beamer und ausreichend Arbeitsplätzen ausgegangen werden. Explizitere Informationen zu den Gegebenheiten sowie Hilfskräften sind allerdings nicht vorhanden.

¹⁰² Das Forschungsfeld der Hochschuldidaktik findet vermehrt in den vergangenen Jahren eine Beachtung. Einschlägige Konzepte und Ansätze zur Lehrveranstaltungsplanung finden sich bei WILDT, JOHANNES, Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik, in: Behrendt, B., Voss, H.-P., Wildt, J. (Hg.), Neues Handbuch Hochschullehre (A1.1). Stuttgart 2002. Vgl. hierzu auch die Ausführungen von ULRICH et. al., Planen von Lehrveranstaltungen, 58.

¹⁰³ Vgl. SPINATH, B., Hochschullehre gestalten auf individueller, institutioneller und politischer Ebene, in: Bohndick, C., Bülow-Schramm, M., Paul, D., Reinmann, G. (Hg.), Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung. Tagungsband der 15. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung, Wiesbaden 2021, 19-31, 20.

Die infrastrukturellen und personellen Gegebenheiten werden allerdings bei der Betrachtung von Planungsprozessen hochschuldidaktischer Lehre außen vorgelassen. Sie sind für die individuellen Lehrveranstaltungen bindende Gegebenheiten, die einen Einfluss auf die Umsetzungsmöglichkeiten der Lehrperson haben, können aufgrund ihrer Varianz in der Forschung allerdings nicht berücksichtigt werden.

ineinandergreifende Struktur hochschuldidaktischer Lehre ab und verdeutlichen in übersichtlicher Form den bestehenden Handlungsrahmen der Lehrpersonen.¹⁰⁴ Sie sind daher für die Planung bibelwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen von Relevanz.¹⁰⁵

Die *Makroebene* der hochschuldidaktischen Planung beschreibt fachtheoretisch die grundständigen Studiengänge der Universität und Hochschule. Die gesamte System-, Planungs-, Organisations- und Ordnungsebene ist dieser Kategorie untergeordnet. Darüber hinaus werden alle allgemeingültigen curricularen Vorgaben innerhalb der Makroebene beschrieben.¹⁰⁶ Sie dient als oberste Instanz der Planungsebenen, der alle anderen untergeordnet sind.

Dieser in direkter Weise unterstehend, beschäftigt sich die *Mesoebene* der universitären Didaktik allem voran mit den einzelnen Studiengängen und den dazugehörigen Modulen.¹⁰⁷ Grundlegende Entscheide zu den individuellen Kompetenzen, Inhaltsbereichen und Akkreditierungen der Lehrveranstaltungen werden in diesem Planungsbereich finalisiert. Alle Entscheidungen dieser Teilgebiete sind hierbei stets instituts- oder fakultätenweit zu treffen und in der Lehre umzusetzen. Sie unterliegen nicht der Beurteilung der individuellen Lehrenden.

Lediglich der Bereich der *Mikroebene* der Veranstaltungsplanung, der die Lehrveranstaltung als Ganzes, die individuellen Lehr-/Lernsituationen sowie die Interaktionen innerhalb der Lehrveranstaltungsplanung betrachtet,¹⁰⁸ bietet universitär Lehrenden eigene Handlungsmöglichkeiten. In seiner Gänze

¹⁰⁴ Vgl. die grafische Darstellung von SPINATH, Hochschullehre gestalten auf individueller, institutioneller und politischer Ebene, 20.

¹⁰⁵ RITTER-MAMCZEK, Stoff reduzieren, 52, unterscheidet bei ihrer praktischen Orientierung zwischen Richtzielen, Grobzielen und Feinzielen. Diese haben ebenfalls einen unterschiedlichen Grad an „Abstraktion bzw. Allgemeinheit“ (ebd.). Die von ihr eingeführte Unterscheidung ist allein auf den Planungsprozess der Lehrenden ausgerichtet.

¹⁰⁶ Vgl. ULRICH et. al., Planen von Lehrveranstaltungen, 58.

¹⁰⁷ Vgl. ULRICH et. al., Planen von Lehrveranstaltungen, 58.

¹⁰⁸ Vgl. ULRICH et. al., Planen von Lehrveranstaltungen, 58.

Unter Lehr-/Lernsituationen werden die Veranstaltungstermine und unter Interaktionen die Situationen innerhalb der Sitzungen, wie z.B. Moderationen einzelner Arbeitsschritte, in diesen Ausführungen verstanden (vgl. ebd.).

den Vorgaben der Makro- und Mesoebene untergliedert, sind in diesem Teilgebiet die Optionen der Lehrpersonen verankert.

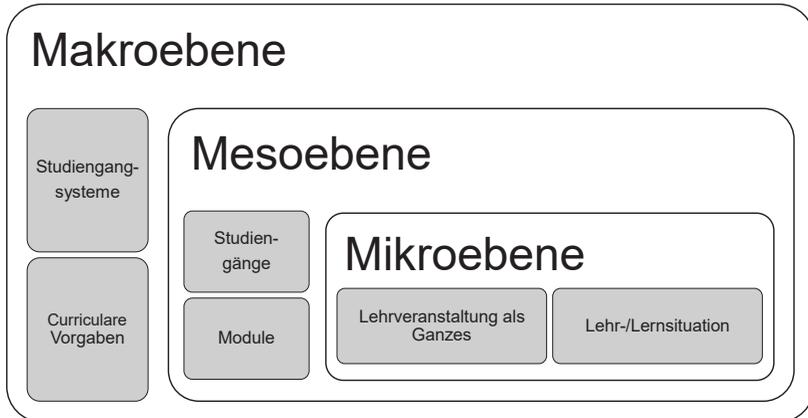


Abbildung 3: Planungsbereiche hochschuldidaktischer Lehre

Dieser Bereich wird somit für eine positive Einflussnahme auf die Lehramtsstudierenden der Theologie im folgenden nähergehend betrachtet. Die diversen Freiräume¹⁰⁹ der Mikroebene, von der fachwissenschaftlichen Schwerpunktsetzung einzelner Themenbereiche über die didaktischen Aufbereitungsformen der Inhalte bis hin zum Einsatz von Methoden, sind seitens der Lehrperson frei zu entscheiden.

Dabei ist grundsätzlich anzumerken, dass eine umfassende und allen wissenschaftlichen Standards entsprechende Betrachtungen eines Themengebietes aufgrund der zeitlichen Beschränkung von knappen 20 Stunden¹¹⁰ niemals möglich sein wird.

¹⁰⁹ Wird in fachwissenschaftlichen Publikationen davon gesprochen, dass „(b)ei der Gestaltung der individuellen Hochschullehre [...] Lehrende große Freiräume (haben)“ (SPINATH, Hochschullehre gestalten auf individueller, institutioneller und politischer Ebene, 20), ist dabei stets die Mikroebene von Planungen angesprochen.

¹¹⁰ Wird bei einer universitären Veranstaltung eine Lehr-Lernzeit von zwei Semesterwochenstunden über die Vorlesungszeit hinweg vorgegeben, die sich über einen Zeitraum von insgesamt 13 Semesterwochen erstreckt und einer Regelarbeitszeit von eineinhalb Zeitstunden je zwei Semesterwochenstunden aufweist, ergibt sich daraus eine reale Gesamtarbeitszeit von 19,5 Stunden für

Wird trotz der zeitlichen Begrenzung eine umfassende Darstellung aller Inhalte¹¹¹ angestrebt, unterliegt diese Zielsetzung der „Vollständigkeitsfalle“.¹¹² Bei dieser „eher ‚auf Menge‘ ausgerichtete(n) [...] Lernhaltung(,) [...] (welche) ‚vollständig‘ – möglicherweise auch unbewusst – als didaktisch sinnvolles Ideal taxiert“,¹¹³ wird die quantitative Darstellung „aller“ Inhalte über die qualitative Aufbereitung fachwissenschaftlicher Hintergründe und Zusammenhänge gestellt. Zugleich wird der Verstehensprozess der Lernenden in seiner Gesamtheit außer Acht gelassen¹¹⁴ und die Vermittlung von Themen häufig im Sinne eines: einer Sendenden an Empfangende – Modells¹¹⁵ verstanden.¹¹⁶ Zum Teil auf frühere oder eigene Studiererfahrungen und

die jeweilige Lehrveranstaltungsreihe. Diese steht für die Darstellung des gewählten Themengebietes zur Verfügung und ist als Planungsgrundlage für die Lehrperson anzunehmen.

Unbeachtet bleiben an dieser Stelle der Vorbereitung unplanbare Fälle wie z.B. ein Ausfall aufgrund von Krankheit der Lehrperson.

¹¹¹ Schon 1657 erläuterte Comenius, dass der „(t)öricht ist, wer die Schüler so viel lehren will, wie er wünscht, und nicht so viel wie sie fassen können“ (COMENIUS, J. A., Große Didaktik, Stuttgart 71992 [Erstveröffentlichung 1657], 103).

¹¹² LEHNER, Didaktische Reduktion, 24.73.77. Vgl. auch LEHNER, M., Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle, Bern ⁵2020, 33-53.

¹¹³ LEHNER, Didaktische Reduktion, 77.

¹¹⁴ Hierrunter fällt auch die Empathie und das Nachvollziehen des Lernprozesses und der dabei auftauchenden Schwierigkeiten. Hochschullehrenden kann es aufgrund ihrer Expertise schwer fallen den Anfangsprozess des Lernens nachzuempfinden (vgl. MACKE, G., HANKE, U., VIEHMANN-SCHWEIZER, P., RAETHER, W., Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten, Weinheim ²2016, 103).

¹¹⁵ Angelehnt an die Entwicklungen der Kommunikationsübertragung von Claude E. Shannon und Warren Weaver ging auch das „Sender-Empfänger-Modell“ der Kommunikation davon aus, dass eine Botschaft von dem:der Sendenden übermittelt wird. Diese wird, sollte keine Störung vorliegen, von der:dem Empfangenden verarbeitet. Eine Gegenseitigkeit und explizite Einflussnahmen seitens des:der Empfangenden wird größtenteils außen vor gelassen. Eine inhaltliche Vermittlung in Form von Codierung und Decodierung findet statt (vgl. die Darstellungen KROTZ, F., Sind Medien Kanäle? Ist Kommunikation Informationstransport? Das mathematisch/technische Kommunikationsmodell und die sozialwissenschaftliche Kommunikationsforschung, in: Rehberg, K.-S. [Hg.], Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Frankfurt a.M. 2008, 1044-1059, bes. 1047-1050).

¹¹⁶ Das eine zu umfassende Inhaltsdarstellung den Lernerfolg der Studierenden vermindert und eine auf Ganzheitlichkeit der Inhalte ausgelegte Lehrveranstaltung von den Studierenden nicht in Gänze und (problemlos/dauerhaft) aufgenommen werden kann, zeigt sich bei einer Verhältnissetzung, denn eine Korrelation von steigender fachthematicher Menge und gleichzeitig sinkenden erlernten Inhalten kann entstehen (vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 76). Bei Übersteigerung einer passenden Lernmenge für die jeweilige Lerngruppe kann ein Abfall des Lernerfolgs der Studierenden nachgewiesen werden (vgl. ebd.). Eine Transformation des Vorgetragenen in Wissen kann in diesem Fall nicht mehr (direkt) vollführt werden – was eine Überforderung der Lernenden begünstigt. Eine durchgängige in-Verhältnis-Setzung zwischen der Stoffmenge und dem Lernerfolg der Studierenden besteht hierdurch allerdings nicht, da ein Mindestmaß an Inhalten für eine Korrelation von steigendem Inhalt und abfallendem Lernerfolg von Nöten ist. Im „mittleren“ Bereich der Korrelation, bei der eine ausreichende Stoffmenge erreicht wurde, ist eine direkte Verhältnissetzung zwischen der Stoffmenge und der Lernqualität der Lernenden zu beobachten. In diesem Bereich gilt, dass sich die Stoffmenge zur Lernqualität antiproportional zueinander verhalten und daher bei einer Erhöhung der Stoffmenge eine Absenkung der Lernqualität beobachtet werden kann. Eine antiproportionale

Kenntnisstände zurückgeführt, werden die stetig wachsende Forschungsentwicklungen und die wahrnehmbaren Tendenzen¹¹⁷ von größeren Mengen Lernstoff negiert und die Notwendigkeit einer Auswahl von Themen für die universitäre Lehre nicht anerkannt.

Abschließend wird die in der wissenschaftlichen Lehre vorherrschende Entwicklung, dass sich die Inhalte jeder fachlichen Disziplin aufgrund des technologischen Fortschritts, der quantitativen Vergrößerung der Forschungsgruppen und der Globalisierung¹¹⁸ ständig erweitern, ausgeklammert.¹¹⁹

Daraus ergibt sich die Anforderung an Lernenden sich immer komplexere und umfangreichere Inhalte in kürzeren Zeitfenster anzueignen.¹²⁰ Wissenschaftlich unter dem Topos des „Stoffmengenproblems“¹²¹ zusammengefasst, müssen sich dementsprechend Lehrende diesen im wissenschaftlichen Diskurs vorherrschenden Gegebenheiten stellen und einen erfolgreichen Umgang mit dem stetig wachsenden Umfang bzw. der zunehmenden Komplexität der Lerninhalte bei einer gleichzeitig sinkenden Lernzeit finden.¹²² Ein Ignorieren dieser Sachlage führt zu keiner gewinnbringenden Lehr-Lernsituation.

Bei der Planung einer Lehrveranstaltungsreihe sind aufgrund der zeitlichen Beschränkungen die Lehrinhalte stark auf die Gegebenheiten anzupassen und ein didaktisches Konzept zu verfolgen. Müller beschreibt in seiner Überlegung zu den biblischen Schriften, dass „(d)ie Frage [...] also nicht (ist):

Verhältnisssetzung wird bei besonders hohen und auch niedrigen Stoffmengen jedoch nicht fortgeführt, da für eine zu starke Reduktion wesentliche Inhalte ausgelassen werden müssen (vgl. ebd.).

¹¹⁷ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 18f.

¹¹⁸ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 18.

¹¹⁹ Sehen sich sämtliche Bildungsbereiche einer Zunahme von Wissenschaftsgebieten und einer steigenden Komplexität sowie einem stetig fortsetzenden Ineinandergreifen von Themen und einem untereinander bedingten Wissen konfrontiert (vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 18), werden zeitgleich strukturell keine größeren Zeitspannen bereitgestellt. Vielmehr ist in der Praxis eine Verknappung an zeitlichen Ressourcen innerhalb der verschiedenen Bildungslandschaften zu beobachten (vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 74).

Lehner bezieht sich in seinen Ausführungen auf schulische und universitäre Lern- sowie Erwachsenenbildungsstätten. Innerhalb der folgenden Betrachtung werden allerdings ausschließlich die universitäre Hochschulbildung aufgrund der allgemeinen Spezialisierung dieser Arbeit betrachtet.

¹²⁰ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 18.

¹²¹ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 18.74.

¹²² Eine didaktische Auseinandersetzung mit den Fachinhalten ist zwingend notwendig.

Müssen wir auswählen? Die Frage ist vielmehr: *Welche* Auswahl treffen wir und warum?¹²³

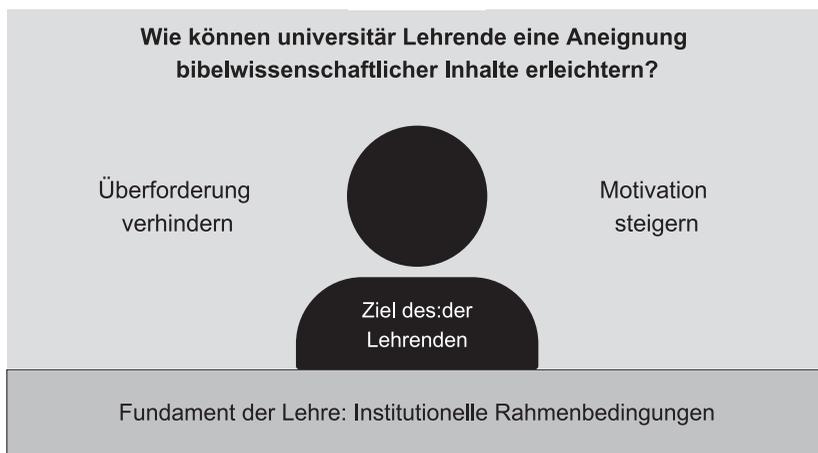


Abbildung 4: Die Ergänzung eines Fundaments in der bibelwissenschaftlichen Hochschullehre

Für eine erfolgsorientierte Planung bibelwissenschaftlicher Lehrveranstaltungsreihen ist daher, unter Berücksichtigung des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens und den vorgegebenen institutionellen Rahmenbedingungen, zu überlegen, welche Reduktion der fachwissenschaftlichen Inhalte bestenfalls effizient und gleichzeitig den Ansprüchen der Lernenden entsprechend umgesetzt werden können. Das Ziel, die angehenden Religionslehrer:innen durch die Fülle der Themen nicht zu überfordern sowie die Studierende in einem kompetenten Maße an die Fachinhalte heranzuführen, ist hierbei mit der Einhaltung der Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen.

¹²³ MÜLLER, P., Von einer Didaktik der Bibel zur Bibeldidaktik, in: Büttner G., Elsenbast, V., Roose, H. [Hg.], Zwischen Kanon und Lehrplan, Berlin 2009, 53-61, 53. Hervorhebungen im Original. Dies stimmt mit den bisherigen allgemein didaktischen Überlegungen somit überein.

2.3 Die didaktische Reduktion als Hilfsmittel für Auswahlprozesse

In der folgenden Ausarbeitung wird, um dieses Ziel zu erreichen, unterstützend auf die *didaktische Reduktion*¹²⁴ zur Themenreduktion zurückgegriffen. Diese stellt verschiedene grundlegende Hintergründe und Vorgehensweisen einer fachlichen Inhaltsreduktion dar und ermöglicht bei Einhaltung der Prinzipien eine Reduzierung komplexer Sachverhalte auf zentrale, verständliche Aspekte.¹²⁵ Eine effiziente Vorgehensweise ist seitens der Lehrperson hierdurch möglich.

Dabei ist das Prinzip der didaktischen Reduktion nicht mit einer Trivialisierung oder Simplifizierung der Inhalte zu verwechseln.¹²⁶ Vielmehr wird durch didaktische und methodische Vorgehensweisen eine qualitative und quantitative Anpassung des Lernstoffes an die Lernendengruppe verfolgt. Dafür sind drei Hauptbereiche notwendig. Zusammengefasst unter dem Begriff der „Drei-Z-Formel“¹²⁷ sind diese, das *Zeitbudget*, die *Zielsetzungen* und die *Zielgruppe*, die entscheidenden Kontexte, die bei der Festlegung der Inhalte eines Seminars berücksichtigt werden müssen. Sie bestimmen, welche Fachthemen in der Lehrveranstaltung(-reihe) besprochen werden.

In die Praxis übertragen bedeutet dies, dass alle Themenbereiche und -segmente auf ihre Relevanz entsprechend der expliziten Gegebenheiten und der Zielsetzung zu befragen sind. Die Frage, kann eine Beschäftigung mit diesen

¹²⁴ Das Prinzip der didaktischen Reduktion ist ein Versuch mit der Vielzahl an Inhalten umzugehen. Ähnlich wie in anderen wissenschaftlichen Diskursen können allein anhand des Ausdrucks keine eindeutigen Begriffsbedeutungen und Handlungsanleitungen abgeleitet werden. Verschiedenartige Verwendungen von didaktischer Reduktion werden innerhalb wissenschaftlicher Diskurse verwendet (...), da sie „kein fest umrissener Fachterminus der didaktischen Wissenschaftssprache“ ist (VOGEL, P., Reduktion, didaktische, in: Haller, H.-D., Meyer, H. [Hg.], Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart 1986, 567-571, 567). „Wenn man es darauf anlegt, kann man aus dem Begriff ‚didaktische Reduktion‘ ein begriffliches Chamäleon [...] machen“ (JÜRGENSEN, F., Didaktische Vereinfachung, in: Rossa, E. [Hg.], Chemiedidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, 92-111, 99).

Im Folgenden wird er nach Lehner verwendet und unter die Prämisse gestellt, dass bei jedweder inhaltlichen Reduktion eine aktive Entscheidung der:des Lehrenden vorausgeht. Sie wird als Werkzeug und Handhabungsmöglichkeit für eine inhaltliche Veranstaltungsplanung angesehen.

¹²⁵ Vgl. auch RITTER-MAMCZEK, Stoff reduzieren, 41.

¹²⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen von LEHNER, Didaktische Reduktion, 32 zur Simplifizierung der Inhalte.

¹²⁷ LEHNER, Didaktische Reduktion, 83; vgl. auch RITTER-MAMCZEK, Stoff reduzieren, 49.

fachwissenschaftlichen Ausschnitten den angehenden Religionslehrkräften für ihre bibelwissenschaftliche Kompetenzentwicklung helfen, ist seitens der Lehrkräfte zu beantworten.

Dabei werden die fachlichen Fragmente¹²⁸ in die grundsätzlichen Kategorien – „wesentlich“ und „nicht wesentlich“ – zu unterteilen.¹²⁹ Den Rahmenbedingungen, der Frage und den Entscheidungen, entsprechend der drei „Zs“, haben sich die Fachthematiken unterzuordnen.

Daraus kann sich für jede Lehrveranstaltungsreihe eine maßgeblich andere Inhaltsauswahl ergeben. Der Einfluss dieser Voraussetzungen und Bedingungen kann anhand der folgenden Grafik vereinfacht nachvollzogen werden, wenn die einzelnen Themensegmente unterschiedlich stark reduziert werden.

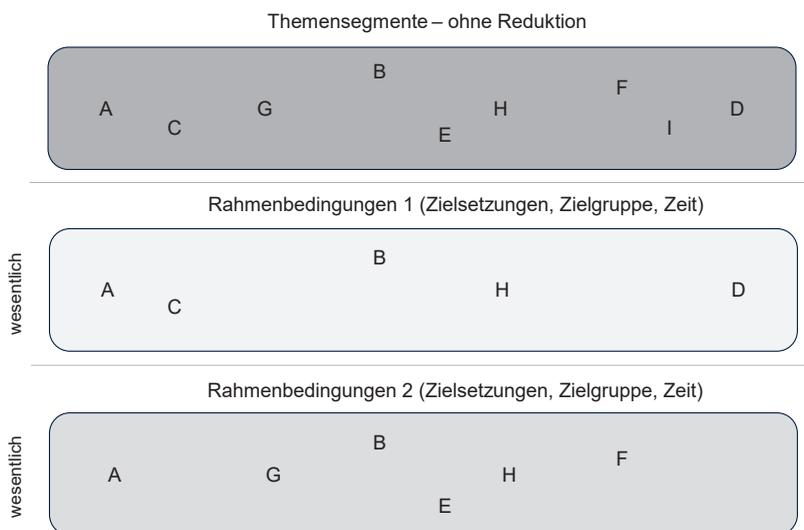


Abbildung 5: Einflussnahme der Rahmenbedingungen auf die fachwissenschaftliche Entscheidung¹³⁰

¹²⁸ Darunter verstehen sich alle Subkategorien eines Themas. Beispielhaft wird dies mit der Darstellung auf den Seiten 48f. aufgezeigt.

¹²⁹ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 83.

¹³⁰ Diese Grafik wurde von der Darstellung Lehners (vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 83) inspiriert.

Werden in der ersten Situation die fachwissenschaftlichen Inhalte der Segmente A, B, C, D und H aufgrund der Rahmenbedingungen und den Einflüssen von Zeit, Zielgruppe und Zielsetzung als wesentlich eingestuft, können diese in der zweiten Situation mit den zweiten Rahmenbedingungen nicht mehr beibehalten werden. Sie ändert sich aufgrund der Gegebenheiten entscheidend, wenn in der zweiten Situation die Lehrperson die Themensegmente A, B, E, F, G und H wählt. Eine einheitliche Aufbereitung der fachwissenschaftlichen Inhalte ist hierdurch nicht sinnvoll.

Die Bedingungen und die drei „Zs“ beeinflussen somit den Planungsprozess der Lehrkraft stark.¹³¹ Ausschließlich als „wesentlich“ kategorisierte Themensegmente sind in der Lehrveranstaltung daher auch umzusetzen. Wie dies in der Praxis der bibelwissenschaftlichen Lehre durch geringe Einflussnahmen verbessert werden kann, wird in der folgenden Betrachtung der Einzelbereiche der drei „Zs“ nähergehend erläutert. Begonnen mit der „Zeit“ als Ressource der Lehrkraft werden die notwendigen Vorgehensweisen und theoretischen Grundlagen ausgeführt.

2.4 Die Zeit als erster notwendiger Orientierungspunkt in der Planung von bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen

Die *Zeit* als im Folgenden erste näher beschriebene einflussnehmende Komponente auf die Auswahl fachwissenschaftlicher Inhalte ist prinzipiell der Hauptgrund für die Notwendigkeit einer thematischen Reduktion.¹³² Die Schwierigkeiten der angehenden Religionslehrer:innen mit der Menge der

¹³¹ Eine situationsspezifische „nicht-Kategorisierung“ eines individuellen Themas ist nicht möglich, denn eine Entscheidung für oder gegen einen Inhalt muss getroffen werden. „Wenn Lehrpersonen in der Vorbereitung ihres Unterrichts [...] inhaltliche Entscheidungen treffen, dann entscheiden sie dem Grunde nach zweifach: Sie bezeichnen nicht nur jene Inhalte, die sie in einem bestimmten Kontext als wesentlich ansehen, sondern sie entscheiden auch, dass andere Inhalte – jedenfalls in diesem Kontext – nicht wesentlich sind“ (LEHNER, Didaktische Reduktion, 83). Die Rahmenbedingungen filtern die Inhalte der Lehre.

¹³² Es wird im Folgenden von einer synchronen Anwesenheit innerhalb der Lehrveranstaltung ausgegangen. Der Faktor „Zeit“ kann bei der Planung von Lehr-Lernsituationen auch die Frage nach zeitgleichem bzw. zeitversetzten Unterricht, beispielsweise durch selbstgesteuerte und kooperative Lernsituationen umfassen. Vgl. hierzu die Darstellungen von KERRES, M., Didaktik. Lernangebote gestalten, Münster 2021, 218-224.

fachwissenschaftlichen Materie wird hierdurch verstärkt. Aufgrund der vorhandenen zeitlichen Ressourcen¹³³ ist die Auswahl thematischer Fachinhalte und individueller Themensegmente seitens der:des lehrenden Bibelwissenschaftlerin:Bibelwissenschaftlers durchzuführen. Eine entsprechend den zeitlichen Ressourcen angepasste Themenvermittlung ist notwendig.¹³⁴

Eine praktische Möglichkeit zur Vereinfachung dieser Anpassung des Verhältnisses von der vorhandenen Zeit zum geplanten Inhalt ist die metaphorische Methode der „*Siebe der Reduktion*“.¹³⁵ Aus dem Prinzip der didaktischen Reduktion entsprungen, wird bei dieser durch eine Simplifizierung der Verhältnisse und einer Visualisierung des Prozesses eine Auswahl der fachwissenschaftlichen Inhalte vereinfacht. Es wird sich der Metapher des „Aus-siebens unwichtiger Dinge“ bedient.¹³⁶

Die Lehrperson untergliedert hierfür während der Planungsphase der Lehrveranstaltungsreihe die Inhalte in einzelne „Brocken“. Diese stellen eine in sich geschlossene und für Lernende nachvollziehbare, individuelle Lerneinheit zu einem gesetzten Thema dar. Die Gesamtheit der Blöcke bildet das fachwissenschaftliche Themengebiet. Angelehnt an das Sieben von Steinen sollen nur die Inhalte nach dem Siebvorgang übrigbleiben, die eine Relevanz für den Seminarverlauf haben.¹³⁷

¹³³ In den folgenden Darstellungen wird die Zeit als Ressource für das Erreichen eines „immateriellen Gutes“ verstanden. Die Vermittlung bestimmter Inhalte ist das Ziel, wofür eine entsprechende Zeitspanne vorhanden ist. Die Mittel hierfür sind umsichtig zu nutzen.

¹³⁴ Dies bedeutet in der Praxis, dass vor Beginn der Lehrveranstaltungsplanung sich der:die Lehrende dessen bewusst sein sollte, denn nur bei einer Berücksichtigung der vorhandenen Gegebenheiten können eine Überforderung der Lernenden vermieden und ein Lernerfolg erzielt werden.

¹³⁵ Vgl. LEHNER, *Didaktische Reduktion*, 97f.

¹³⁶ Dieses Prinzip stellt eine einfache Verdeutlichung dar und soll durch die Bewusstmachung der Tätigkeit helfen Fehler bei der didaktischen Reduktion zu vermeiden. Sie ist in Anlehnung an Gollwitzer und Sheeran als Realisierungsentention zu verstehen (vgl. GOLLWITZER, SHEERAN, *Implementation Intention and Goal Achievement*, 69).

¹³⁷ Hierfür erhalten die für ein grundlegendes Verständnis notwendigen „Inhaltsbrocken“ in dieser metaphorischen Vorgehensweise ein größeres Volumen als die tiefergehenden und komplexeren Themenabschnitte.

So ist beispielsweise bei einer Lehrveranstaltungsreihe zu „Evangelien“¹³⁸ ein zum Verständnis notwendiges Themengebiet das Verhältnis der synoptischen Evangelien untereinander.¹³⁹ Ohne eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Besonderheiten dieser Schriften ist eine Beschäftigung schwieriger und ggf. von Fehlern durchzogen. Das Verständnis zu der Beziehung der vier Evangelien wäre somit eine mögliche Zielsetzung für die Lehrperson.

Hierfür müsste ein großer inhaltlicher „Brocken“ der grundsätzlichen Beschreibung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schriften zugeordnet werden. Diese sind als fachwissenschaftliche Zusammenhänge zum Verständnis dieser bibelwissenschaftlichen Thematik von Relevanz.

Sind größere Zeitressourcen vorhanden, können im Anschluss an die Grundlagen aber auch kleinere Verweise und Beispiele, wie die Betrachtung der Feldrede und der Bergpredigt, in den Seminarverlauf implementiert werden. Die Vergleichspunkte zwischen den Schriften wären hierdurch besser verdeutlicht. Als Beispiel für Ähnlichkeiten zwischen der matthäischen und lukanischen Schrift wären sie beim Siebvorgang, da die einführende Materie bereits fachwissenschaftlich geklärt wurde, nützlich. Der „Brocken“ wäre somit in dieser Vorgehensweise von einem geringeren Umfang als die allgemeine

¹³⁸ Der Versuch einer direkten Übertragung der Siebe der Reduktion auf das vormals genannte Beispielthema der „Evangelien“ ist aufgrund der ganzheitlich zu planenden Lehrveranstaltungsreihe mit alternierenden und ineinandergreifenden Themengebieten nicht möglich. Die Veranstaltungsreihe wird daher in individuelle und an die Situation und Zielsetzung angepasste Teilbereiche weiter untergliedert und diese separat dargestellt. Ausschließlich einzelne Segmente können „gesiebt“ werden.

¹³⁹ Eine einheitliche Unterteilung der individuellen bibelwissenschaftlichen Themengebiete wird bei verschiedenen Lehrenden aufgrund der persönlichen Präferenzen und Einschätzungen der Lernenden nicht vorkommen. Daher bildet dies nur ein Beispiel für eine mögliche thematische Aufbereitung ab. Unterschiede in der Inhaltsreduktion sind die Norm. Andere notwendige Themengebiete wie die historische Einordnung der Entstehung der individuellen Evangelien, die angesprochenen Urgemeinden, die Gattung „Evangelium“, die Sprache oder andere Inhaltsbereiche sind in ihrer Relevanz hier nicht zu negieren. Um den beispielhaften Charakter einzulhalten, wurde auf eine tiefergehende Beschreibung allerdings verzichtet.

Betrachtung.¹⁴⁰ Er würde hier als textliche Verdeutlichung für die internen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schriften fungieren.¹⁴¹

Seitens der:des Lehrenden sind je nach zeitlichen Ressourcen unterschiedliche Reduktionen durchzuführen. Die Anzahl der „Inhaltsbrocken“, die übrig bleiben, unterscheidet sich dabei nach metaphorischer Siebdichte. Die Siebmaschen repräsentieren die notwendigen Eingrenzungen der Themengebiete¹⁴² und untermalen visuell die individuellen Entscheidungen der Lehrpersonen abhängig von den Einflüssen.¹⁴³ Je nach inhaltlichem Umfang und Zeit sind verschiedene Siebdichten anzusetzen.¹⁴⁴

Dies bedeutet: Wenn bei der Planung der Seminareinheit beispielsweise das Sieb für x Minuten ausgewählt wird, können auch nur eine entsprechende Anzahl und Größe an inhaltlichen „Beschäftigungsbrocken“ im Sieb erhalten bleiben.

¹⁴⁰ Grundsätzlich könnten allerdings aus fachdidaktischer Perspektive die Arbeitsschritte auch von einem vergleichenden Beispiel zur allgemeinen fachwissenschaftlichen Theorie führen. Eine stringente Reihung der Vorgehensweise und damit auch des Umfangs der „Brocken“ existiert nicht. Die Lehrkraft ist hier für eine sinnvolle Einteilung zuständig.

¹⁴¹ All diese Beispiele können auch durch anderweitige Vorgehensweisen und Methoden ersetzt werden. Sie sollen ausschließlich anhand einer bibelwissenschaftlichen Thematik die Vorgehensweise der „Siebe der Reduktion“ verdeutlichen.

¹⁴² Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 97.

¹⁴³ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 97.

Diese Überlegungen unterliegen stets dem Anspruch, die Lernenden nicht zu überfordern. Wie schon in der Betrachtung des Stoffmengenproblems und der Vollständigkeitsfrage beschrieben, sollen durch eine effektiv umgesetzte didaktische Reduktion die Lernenden entsprechend der qualitativen Entwicklung unterrichtet werden. Eine vollständige Vermittlung der Inhalte wird nicht angestrebt.

¹⁴⁴ Ist ein besonders umfangreiches Themengebiet in einem größeren Zeitrahmen von beispielsweise einer Stunde umzusetzen, kann bei einem kleineren Inhalt, sollten weniger zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen, die gleiche Siebmasche notwendig sein. Das Verhältnis von Zeit und Thema sind hier entscheidend.

Die Lehrveranstaltungsreihe wird hierdurch in verschiedene Zeitfenster separiert. So können beispielsweise einführende Worte, eine aktivierende Einleitungsfrage, die eigenständige Beschäftigung mit einem biblischen Text, die Sammlung einiger Erkenntnisse sowie eine abschließende Plenumsdiskussion als einzelne Zeitslots die Seminarsitzung unterteilen. Diesen Bereichen sind entsprechende Zeiteinheiten (Minuten) zuzuordnen.

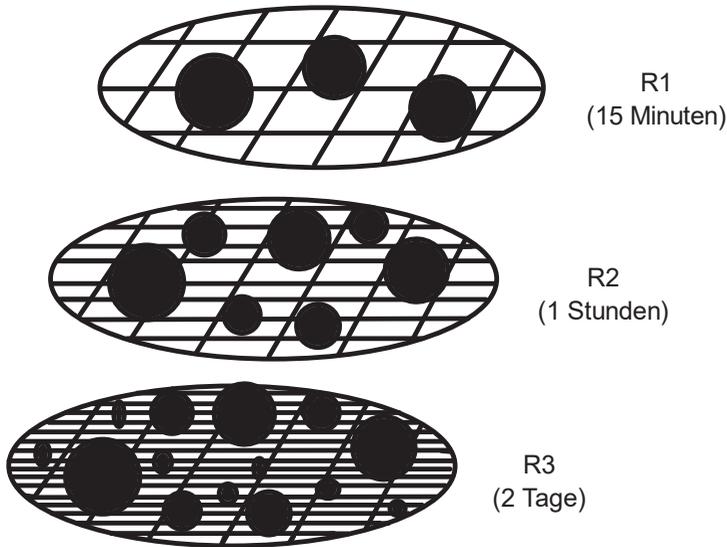


Abbildung 6: Eine grafische Aufbereitung der „Siebe der Reduktion“ in Anlehnung an Lehner¹⁴⁵

Eine Abbildung Lehnners verdeutlicht diesen Reduktionsakt nähergehend, indem drei verschiedene Reduktionsdichten anhand eines einzelnen Inhalts dargelegt werden. Hierbei bildet eine grobe Siebdichte den Grad an Reduktion bei einer 15-minütigen thematischen Beschäftigung in der obersten Zeichnung (R1) ab. Aufgrund des geringen zeitlichen Rahmens würde bei einer Besprechung eines fachwissenschaftlichen Forschungsgebietes in diesem Umfang ein Großteil an Inhalten ohne genannt zu werden „herunterfallen“. Ausschließlich absolute Grundlagen des Themengebietes würden in diesem kurzen Zeitfenster dargestellt und besprochen werden können.¹⁴⁶

¹⁴⁵ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 98.

¹⁴⁶ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 97.

Demnach könnten in der thematischen Auseinandersetzung zu den Beziehungen der Evangelien untereinander mit den zeitlichen Ressourcen von R1 nur die wichtigsten Inhalte und Zusammenhänge dargestellt werden. Wahrscheinlich wäre bei einer Anfänger:innengruppe und 15 Minuten ausschließlich eine grobe Betrachtung der Zweiquellenlehre und dessen Verhältnis zu Johannes möglich.

Andere Bereiche wären für diesen expliziten Fall aufgrund der Zeit auszusortieren und hier „unwichtig“. ¹⁴⁷

Wird ein größeres Zeitfenster für die Erarbeitung fachlicher Themenbereiche von der Lehrperson anberaumt oder durch institutionelle Vorgaben zur Verfügung gestellt, müssen den Gegebenheiten entsprechend weniger starke Kürzungen in den Fachwissenschaften durchgeführt werden. Metaphorisch wäre das Sieb in seinen Maschen in diesem Fall, wie die Darstellung bei R2 zeigt, dichter und würde weniger Themengebiete hindurchfallen lassen. ¹⁴⁸

Abschließend würde der Zeitrahmen von zwei vollständigen Tagen in der von Lehnern abgebildeten Zeichnung (R3) die umfänglichste Beschäftigung mit dem individuellen Themengebiet ermöglichen. Das für diese Bedingungen gewählte Sieb wäre in seiner Struktur aufgrund der zeitlichen Ressourcen sehr fein. ¹⁴⁹ Eine Hinzunahme verschiedenartiger Teilbereiche ergänzend zu den in R1 und R2 besprochenen Inhalten wäre möglich. Nur eine geringere Beschränkung und Reduktion der Inhalte wäre im Vergleich zu den zuvor eingeräumten zeitlichen Ressourcen durchzuführen und wenige Inhalte würden beim „durchsieben hindurchfallen“. ¹⁵⁰

Alles in allem kann die Verwendung der „Siebe der Reduktion“ somit den Akt der Kürzung fachwissenschaftlicher Inhalte erleichtern und das Bewusstsein,

¹⁴⁷ Die Einteilung in die Bereiche „wichtig“ und „unwichtig“ werden hier ausschließlich am Faktor der Zeit vorgenommen. Zielsetzungen und Zielgruppen bleiben in Zuordnung außen vor. In der realen Praxis müssen, wie dieses Beispiel zeigt, die individuellen Gegebenheiten berücksichtigt werden.

¹⁴⁸ Vgl. LEHNER, Viel Stoff – wenig Zeit, 55.

Eine zuvor aufgrund der zeitlichen Einschränkungen lediglich kurze Beschäftigung mit einem Themengebiet würde bei einem Umfang von einer Stunde zunehmen. Die vormalig in R1 besprochenen „Inhaltsbrocken“ würden bei einer Erweiterung der Zeit durch kleinere „Splitter“ in R2 ausgebaut werden.

Im Kontext der Evangelien könnten nun einzelne Beispiele zu den zuvor geäußerten Darstellungen hinzugenommen werden. Beispielhaft wäre eine Betrachtung der Reisen nach Jerusalem im Johannesevangelium im Vergleich zu der einzelnen Reise in den synoptischen Evangelien ein möglicher thematischer Einstieg. Aber auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der synoptischen Darstellungen wären denkbar. Betrachtungen der Einleitungen der Evangelien, der Kreuzigungsszenarien oder einzelner Wundererzählungen sind zur Verdeutlichung möglich. Ebenfalls wären die Feldrede und Bergpredigt miteinander vergleichbar.

¹⁴⁹ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 97.

¹⁵⁰ Mit dem zeitlich umfassenderen Rahmen wären verschiedene Schwerpunkte und Beispiele in der Erarbeitung der Verhältnisse der Evangelien möglich. Die davor benannten biblischen Szenarien könnten, je nach Umfang und Komplexität, alle innerhalb dieser Zeitspanne betrachtet oder als eine umfängliche Betrachtung einer Thematik initiiert werden. Allerdings ist auch hier die Zielsetzung der Lehrveranstaltung zu beachten und eine entsprechende Reduktion der Inhalte vorzunehmen.

wie viele Teilinhalte innerhalb dieser Zeitspanne angesprochen werden können, verbessern. Sie sind als metaphorische Methode vor Planungsbeginn einer Lehreinheit daher zu empfehlen.

2.4.1 Praktischer Exkurs: Materialien, Reduktionen und Vereinfachungen. Die Erstellung einer Material- und Reduktionssammlung nach zeitlichen Gegebenheiten

Eine praktische Möglichkeit, die „Siebe der Reduktion“ effizient im bibelwissenschaftlichen Lehrrahmen zu nutzen und Planungszeiten für Lehrende zu verkürzen, ist die Einführung einer „*Material- und Reduktionssammlung*“¹⁵¹. Hintergrund dessen ist, dass es in der praktischen Lehre bei Lehrenden zu inhaltlichen Wiederholungen im Verlauf der Lehrveranstaltungsreihen kommt. Seien es gesamte Veranstaltungen oder ausschnittshafte thematische Grundlagen – die Darstellung bibelwissenschaftlicher Inhalte kann je nach Gebiet, Motiv oder Thema in regelmäßigen Abständen in unterschiedlichen Lehrveranstaltungsformen erforderlich sein. Zudem können Wiederholungen schon bekannter Themengebiete zur Verdeutlichung oder bei Missverständnissen im Verlauf der Seminarreihe notwendig werden.

Aus diesen Gründen kann überlegt werden, ob die aufbereiteten Fachinhalte in einer Art „Material- und Reduktionssammlung“ gebündelt und für spätere Anwendungssituationen in aller Kürze aufbereitet werden. Eine Verkürzung und Erleichterung der Vorbereitungen wären hierdurch möglich.

Methodisch wären dafür in einem ersten Schritt die Seminargegebenheiten beispielsweise auf Karteikarten zu notieren. Hinweise zur Lernendengruppe, der verwendeten Zeit sowie zu den Arbeitsräumen sollten hierbei

¹⁵¹ Der Ausdruck „Material- und Reduktionssammlung“ wurde gewählt, um beide relevanten Bereiche dieser Vorgehensweise hervorzuheben. Die Sammlung der Themengebiete wird durch eine zusätzliche zeitliche Unterteilung ergänzt. Angelehnt an die „Siebe der Reduktion“ von Lehner (vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 98) sollen die verschiedenen Reduktionsstufen, die durch die vorhandene Zeit bedingt sind (R1, R2, R3 etc.), auch berücksichtigt werden.

zusammengeführt werden. Zudem sollte eine kurze Reflexion zu den Abläufen beigefügt und Besonderheiten der Situation, falls vorhanden, vermerkt werden.

Als Gedankenstützen erleichtern sie den Arbeitsprozess und ermöglichen eine Verbesserung der Lehr-Lernsituation, da durch diese kurzen Kommentare und Hinweise bei späteren Wiederholungen Problemstellen herausgestellt und Anpassungen der Materialien durchgeführt werden können.¹⁵²

Im Anschluss dessen sind die Inhalte als auch Hinweise in ein Karteisystem zu übertragen. Dieses bildet bei einer stetigen Erweiterung durch die verschiedenen durchgeführten Veranstaltungen mit fortschreitender Zeit eine vielfältige Material- und Reduktionssammlung.

Material- und Reduktionssammlung

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| a. Neues Testament | ii. Das Motiv der Kreuzigung |
| i. Aufbau | 1. Historische Kreuzigung |
| ii. Entstehungszeit | 2. Die Kreuzigung bei Johannes |
| iii. Schriftgattungen | 3. ... |
| iv. Autoren | iii. Wundererzählungen |
| v. Verhältnis AT | 1. ... |
| vi. ... | c. Paulus |
| b. Evangelien | i. Biographie des Paulus |
| i. Synoptische Evangelien | ii. Die Missionsreisen des Paulus |
| 1. Verhältnis zum Johannesevangelium | iii. Gemeinde von Korinth |
| 2. Beispiele | iv. Taufe |
| 3. ... | v. ... |

Abbildung 7: Eine beispielhafte Kategorisierung der Themensegmente in einer Material- und Reduktionssammlung

Der in der Abbildung gezeigte Aufbau ist hier einer schlichten Gliederung nachempfunden. Durch diese ist eine grobe thematische Zuordnung der

¹⁵² Sollten die verwendeten Abschnitte in der praktischen Umsetzung nicht den notwendigen Gegebenheiten entsprochen haben, sind Veränderungen vor einer weiteren Nutzung durchzuführen. Der Grund des Misserfolgs bei der Darstellung der Themengebiete sollte hierfür stets reflektiert werden. Auch unveränderliche situative Gegebenheiten oder die Vorkenntnisse der Lernenden zählen hierin.

Inhalte und der einzelnen Materialgruppen möglich. Die Suche wird durch die Unterteilung erleichtert.¹⁵³

In einem abschließenden Schritt sind die individuellen Themensegmente für eine effektive Material- und Reduktionssammlung entsprechend der im Seminar verwendeten zeitlichen Ressourcen weitergehend zu unterteilen. Die verschiedenen textlichen Ausführungen, Grafiken, Abbildungen, Diskussionsfragen, historischen Kurzdarstellungen oder auch tabellarischen Gliederungen ganzer Schriften – sie alle sind in der Materialsammlung entsprechend ihren zeitlichen Ressourcen zu gliedern, um die Orientierung innerhalb der Inhalte zusätzlich zu erleichtern. Dabei ist an keiner einheitlichen Zeitspanne für die individuellen Beschäftigungen festzuhalten, da die vielfältigen Themen individuelle zeitliche Ressourcen beanspruchen können. Eine reine Ordnung der Inhalte von der kürzesten zur längsten benötigten Zeitspanne und einem kurzen Verweis am Rand der Karteikarte ist hierfür ausreichend.

Hierdurch wäre perspektivisch eine Optimierung des Planungs- und Vorbereitungsprozesses der:des Lehrenden erreichbar.¹⁵⁴ Die fachwissenschaftlichen und didaktisch reflektierten Materialien sind durch diese Karteikartensammlung schnell zu erreichen und zu überblicken. Kann ein Inhalt für eine spätere Lehrveranstaltung genutzt werden, ist ausschließlich eine Anpassung an die Zielsetzungen und Lernendengruppe zu ergänzen. So entsteht eine den verschiedenen zeitlichen Ressourcen entsprechende Materialsammlung.

¹⁵³ Je nach Lehrveranstaltungsthemen und Präferenzen der Lehrenden können sich die Umsetzungen allerdings auch stark von diesem Aufbau unterscheiden. Es können auch Organisationen nach Bibelstellen, bibelwissenschaftlichen Motiven oder anderweitigen Ordnungen, wie beispielsweise biblischen Figuren oder Schreibenden vorgenommen werden.

Um eine Orientierung innerhalb der Kategorisierungen der Beispiele oder biblischen Motive, die in mehrfacher Weise eingesetzt werden, zu beschleunigen, kann statt eines Gliederungsaufbaus dann beispielsweise auch eine Frontpage-Mindmap Querverbindungen aufzeigen. Diese ersetzt die Gliederungsdarstellung durch Themenpunkte.

¹⁵⁴ Auch wäre bei einer ersten grundlegenden Sondierung, welches Themengebiet in einer Lehrveranstaltungsreihe besprochen werden könnte, dieser Material- und Reduktionspool inspirierend nutzbar.

2.4.2 Praktischer Exkurs: Die Vereinfachung einer ersten inhaltlichen Reduktion

Der Material- und Reduktionspool kann durch einen nicht zeitaufwändigen, zusätzlichen Arbeitsschritt zudem schnell erweitert werden. Wird ein neues fachwissenschaftliches Themengebiet von einer Lehrperson für eine Lehrveranstaltung eingegrenzt, kann die Verwendung einer vollständigen Reduktion der Inhalte, bezogen auf das für das Verständnis Notwendige, positive Effekte auf den Planungsprozess haben. Auf den ersten Blick umständlicher in der Vorgehensweise kann eine vorläufige Auswahl eines für eine Aneignung erforderlichen Inhaltes den allgemeinen Reduktionsprozess in drei Punkten erleichtern.

Erstens hilft es dem:der Lehrenden eine vollständige Reduktion zu Beginn der Planung die für ein Verständnis notwendigen Segmente des Themas klar zu definieren. Hierdurch ist das Auslassen wichtiger Inhalte unwahrscheinlicher und das Gesamtthema wird in einer primären Sichtung abgesteckt und angrenzende Gebiete schon einmal überblickt.

Des Weiteren fällt es Lehrpersonen als zweiter Vorteil dieser Vorgehensweise auf methodischer Ebene leichter Inhalte sukzessiv um neue Teilbereiche zu erweitern, statt eine wiederholte Kürzung einer individuellen Thematik durchzuführen. Der Reduktionsprozess muss dadurch nur einmal vollzogen werden und einem Mangelgefühl im Sinne einer zu starken thematischen Einengung wird entgegengearbeitet.¹⁵⁵ Perspektivisch wird der Blick der Lehrperson vielmehr auf die Vielfalt der möglichen Ergänzungen gelenkt. Eine positive Wahrnehmung auf den Kürzungsprozess wird hierdurch begünstigt.

Zu guter Letzt kann durch eine solche Vorgehensweise das Karteikartensystem schnell erweitert werden. Indem bei der ersten Kürzung eines Themas sowohl eine größtmögliche Reduktion der Inhalte als auch eine Erweiterung an den individuellen Zeitrahmen durchgeführt werden, können gleich zwei

¹⁵⁵ Angelehnt werden kann dies an die Darstellung von Lehner, Viel Stoff – wenig Zeit, 56f., der beschreibt, dass keine Inhalte, sondern „Schubladen“ (A.a.O., 56) bei der Wiedergabe der Themen gewählt werden.

Material- und Reduktionsstufen der Sammlung hinzugefügt werden. Bei Bedarf, wie beispielsweise bei Rückfragen von Lernenden zu einem ihnen noch unbekanntem Themengebiet, wäre eine kurze Zusammenführung eines Themengebiets durch diese Arbeitsweise griff- und einsatzbereit.

Eine Berücksichtigung der Zeit ist zusammenfassend für eine sinnvolle und erfolgreiche Lehrveranstaltungsplanung unumgänglich. Als einflussnehmende Komponente auf den Handlungsrahmen sollte sie, um Überforderungen der Studierenden zu verhindern, stets bedacht und als Maßstab für die inhaltliche Beschäftigung genutzt werden. Die Zeit gibt die Handlungsmöglichkeiten der:des Lehrenden vor.

Dabei beschreibt die „Stoff-Zeit-Relation“¹⁵⁶ die quantitativen Eigenschaften von universitärer Lehre mitsamt den Gefahren der „Vollständigkeitsfalle“ sowie des „Stoffmengenproblems“ und fokussiert sich auf die Sensibilisierung der Lehrenden für eine Notwendigkeit von Kürzungen der Inhalte aufgrund der gegebenen Zeit.

Sie bildet alles in allem aber nicht die alleinige Grundlage für eine qualifizierte Beurteilung von Themenkürzungen. Denn auch die Zielsetzung der Lehrkraft, ob ein Überblick über oder eine tiefgehende Auseinandersetzung mit einer Bibelperikope erreicht werden soll, hat einen Einfluss auf die zeitlichen Ressourcen der Lehrveranstaltung und entscheidet, ob ein individueller Themenbereich als wichtig erachtet werden kann oder nicht.¹⁵⁷ Die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Lehrperson im Rahmen von bibelwissenschaftlichen Proseminaren werden daher im Folgenden nähergehend betrachtet. Hierzu finden sich zudem potenzielle Vorgehensweisen anhand einzelner Beispiele untermalt.

¹⁵⁶ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 18.

¹⁵⁷ Nur eine gesamtheitliche Betrachtung der drei Zs ermöglicht eine valide Entscheidung.

2.5 **Bewusste Lernziele als zweiter Schritt einer didaktischen Reduktion**

2.5.1 **Grundlandschaft und Tiefenbohrung**

Überlegungen, welche Kompetenzen und welche Art von Wissen die Lernenden nach dem Besuch einer Veranstaltung erworben haben sollten,¹⁵⁸ sind als zweite Einflussnahme bei der Planung bibelwissenschaftlicher Lehre von Lehrenden zu berücksichtigen. Maßgeblich am Entscheidungsprozess beteiligt, ob etwas als „wichtig“ oder „unwichtig“ eingeschätzt wird, werden diese in der Forschung der didaktischen Reduktion mit den Stichworten „*Zielsetzungen*“ oder auch „*Lernziele*“ überschrieben.¹⁵⁹

Vor allem in der universitären Lehre ist die Berücksichtigung der Zielsetzungen aufgrund der Grundvoraussetzungen der Lehrkräfte von großer Relevanz – denn als Fachexpert:innen ihres/seines Bereiches greifen universitär Lehrende auf einen umfangreichen Wissensschatz in ihren expliziten Themen-/Wissenschaftsgebieten zurück.¹⁶⁰ Ihre fachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen übersteigen das zu vermittelnde Thema in der Regel bei

¹⁵⁸ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 83.

Lehner unterscheidet zuvor, dass Lernziele angeben, was „ein Lernender nach dem Besuch einer Lehrveranstaltung zu tun in der Lage sein soll“, wohingegen die Kompetenzen auch einen „Zielcharakter“ haben, aber auf ein anderes „Abstraktionsniveau“ bezogen seien (Vgl. A.a.O., 81).

Grundsätzlich wird dieser Definition Lehrers von Lernziel und Kompetenz entsprochen. Im Fall der universitären bibelwissenschaftlichen Lehre fallen die Bereiche des Tuns und des weiteren Abstraktionsniveaus aufgrund der Zielsetzung des späteren Lehrberufs allerdings sehr nah zusammen. Angehende Religionslehrer:innen sollten beide Bereiche in Folge ihres Studiums erweitern. Ein Erwerben neuer Kompetenzstufen sollte daher seitens der universitären Lehrveranstaltungsplanung ähnlich der Lernziele beachtet werden.

¹⁵⁹ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 12.

Hierbei können gesamte Lehrveranstaltungsreihen, aber auch einzelne Einheiten verschiedenen Zielsetzungen überschrieben sein. Im Folgenden wird der Fokus auf Seminarsitzungen und individuelle Segmente innerhalb der Veranstaltung gelegt. Die Entscheidung über die gesamte Veranstaltungsreihe wird in der Regel schon vor Planungsbeginn getätigt. Eine spontane Anpassung ist hierfür nicht möglich.

Beispielhaft kann hierfür das vormalig gewählte Seminarthema des Proseminars „Evangelien“ benannt werden. In diesem wird eine überblickshafte Betrachtung verschiedener Inhalte in der Lehrreihe angestrebt. Individuelle Schwerpunktsetzungen in den Sitzungen sind möglich, allerdings ist ein großes Themengebiet durch den Seminartitel ausgewählt und eine grundsätzliche Fokussierung auf ein tiefergehendes Segment ist nicht mehr möglich.

¹⁶⁰ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 84.

weitem und ein Sicherheitsgefühl im fachwissenschaftlichen Kompetenzbereich ist vorherrschend.

Dieses vermehrte Wissen der Lehrenden kann, auch wenn es grundsätzlich positiv ist,¹⁶¹ bei einer fehlenden didaktischen Strukturierung zu einem Hindernis in der Lehre werden. Als ihre eigenen Stichwortgebenden in dem Forschungsgebiet agierend¹⁶² sind Lehrende häufig nicht auf ein vormals erstelltes Konzept angewiesen, und sprunghafte oder spontane Änderungen von Darstellungen sind durch das ausreichende Wissen möglich.¹⁶³ Kleine äußere Impulse oder Erinnerungen können auf den Ablauf der Lehrveranstaltung Einfluss nehmen und bei Unachtsamkeit, persönlichen Gedankensprüngen oder intuitiven Handlungsweisen der Lehrkraft zu einer Verwirrung der Lernenden führen. Ein fehlender „roter Faden“ erschwert in diesen Fällen das Nachvollziehen der Beschreibungen¹⁶⁴ und ein Lernerfolg der Studierenden ist hierdurch unwahrscheinlicher.

Um dies zu vermeiden, sollten daher auch versierte und erfahrene Lehrpersonen stets explizite Lernziele im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen benennen.

Hierfür ist die Beantwortung der Fragestellung, wie tiefgehend ein thematisches Teilsegment in der Seminarsitzung bearbeitet werden soll, von Relevanz. „(W)as die Lernenden nach Abschluss eines Lernzyklus wissen,

¹⁶¹ Grundsätzlich ist diese Vielzahl an Wissen eine positive Eigenschaft und ermöglicht den Lehrenden eine unmittelbare Anpassung an individuelle Situationen.

¹⁶² Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 84.

¹⁶³ Die Problematik, dass von Professor:innen erwartet wird, die notwendigen didaktischen Kompetenzen zu Beginn ihrer Lehrzeit zu besitzen, beschreiben ESTNER, C., WAGNER, S., KANTEBERG, K., NETT, U., SEUFERT, T., „K.I.K.s“ für die Lehre. Ein hochschuldidaktisches Angebot für Professorinnen und Professoren, in: Kordts-Freudinger, R., Al-Kabbani, D., Schaper, N. (Hg.), Hochschuldidaktik im Dialog. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2015, Bielefeld 2017, 145-160, 147.

¹⁶⁴ Besonders schwierig kann eine intuitive und spontane Durchführung universitärer Lehrveranstaltungen bei einer (unterbewussten) Zielsetzung einer „vollständigen“ Vermittlung der Inhalte sein. Das Stoffmengenproblem ignorierend und der Vollständigkeitsfalle erliegend werden die Lernprozesse der Studierenden erschwert (vgl. die Ausführungen auf den Seiten 41f. zu diesen Phänomenen).

Auch kann das Dargestellte ggf. in dieser Form von den Studierenden teils nicht aufgenommen werden, da beispielsweise Grundlagen in den fachwissenschaftlichen Bereichen von Lehrenden angenommen werden, diese aber bei den Lernenden nicht vorhanden sind. Dem Lernerfolg der Studierenden werden hierdurch weitere Hindernisse in den Weg gelegt.

verstanden haben oder in der Lage [...] zu tun (sein sollen)“,¹⁶⁵ ist möglichst genau seitens der Lehrperson zu definieren.¹⁶⁶

Dabei hat der:die Lehrende im Planungsprozess der Lehrereinheit die Wahl zwischen einer überblickshaften oder tiefgehenden Beschäftigung mit einem Themengebiet. Terminologisch mit den Ausdrücken „*Grundlandschaft*“ und „*Tiefenbohrung*“¹⁶⁷ unterschieden, zeigen diese die möglichen Zielsetzungen der Lehre an.

Allgemein werden die Beschäftigung mit den grundlegenden Inhalten eines Themas mit der Begrifflichkeit „*Grundlandschaft*“ zusammengefasst. Diese verfolgt das Ziel eines soliden Basiswissens bei den Lernenden. Dabei steht das thematische „Ganze“ im Fokus der Betrachtungsweise¹⁶⁸ und ein „orientierendes Lehren“ soll praktiziert werden.¹⁶⁹ Ziel ist es für alle weitergehenden Beschäftigungen mit den Fachinhalten eine Art „Rohbau“ aufzubauen.¹⁷⁰ Einordnungen in den Gesamtkomplex der Themengebiete¹⁷¹ erhalten dabei einen größeren Stellenwert als das Kennenlernen individueller Fakten, Informationen und/oder Beschreibungen. Nur wenn etwas für ein Verständnis des Überblickswissens wichtig ist, wird es thematisch im Rahmen grundland-schaftlicher Vermittlung eingebracht.¹⁷² Weitergehende komplexe Beschäftigungen werden vermieden.

Ein gegenteiliges Ziel hingegen wird bei einer „*Tiefenbohrung*“ verfolgt. Ist bei den Studierenden ein solides Grundwissen zu der entsprechenden Thematik

¹⁶⁵ HUEBENTHAL, Vom Zauber der Schriftauslegung, 25.

¹⁶⁶ Vgl. HUEBENTHAL, Vom Zauber der Schriftauslegung, 25; vgl. ULRICH et. al., Planen von Lehrveranstaltungen, 61.

¹⁶⁷ Vgl. hierzu allem voran LEHNER, Didaktische Reduktion, 38.73. Die Ausdrücke werden in den gesamten Ausführungen Lehnners simultan für diese Arbeitsweisen verwendet.

Eine etwas abweichende Benennung der Fachtermini von Lehner nutzt Ritter-Mamczek, wenn sie von der „Fachlandkarte“ bei der Grundlandschaft und der „Insel“ bzw. dem „Prototyp“ bei der Tiefenbohrung spricht (RITTER-MAMCZEK, Stoff reduzieren, 41). Zudem nutzt sie den Vergleich zur „Zooming-Technik“ einer Kamera mit den Begrifflichkeiten der „Totalen“ und des „Zoom(s)“ (ebd.).

¹⁶⁸ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 85.

¹⁶⁹ Der Ausdruck des orientierenden Lehrens stammt von ROTH, H., Orientierendes und exemplarisches Lehren, in: Ders. (Hg.), Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 141973, 169-178.

¹⁷⁰ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 86.

¹⁷¹ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 86.

¹⁷² Eine Vermittlung des Grundwissens wird jedem kurzweiligen Exkurs und komplexer Thematik vorangestellt.

vorhanden, wird der Lehrperson in einem zweiten Schritt die Möglichkeit einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit exemplarischen Inhalten geboten. Hierbei werden vormals „grundlandschaftlich“ eingeleitete fachliche Aspekte im Rahmen eines wiederholenden, aber auch genaueren und umfänglicheren Arbeitsdurchgangs betrachtet¹⁷³ und den Lernenden zu einem vertieften Verständnis eines komplexeren Fachinhaltes verholfen.¹⁷⁴ Eine höhere Kompetenzstufe ist hierdurch möglich.

Grafisch wird dieses Verhältnis durch die Darstellung Lehnrs verdeutlicht.¹⁷⁵

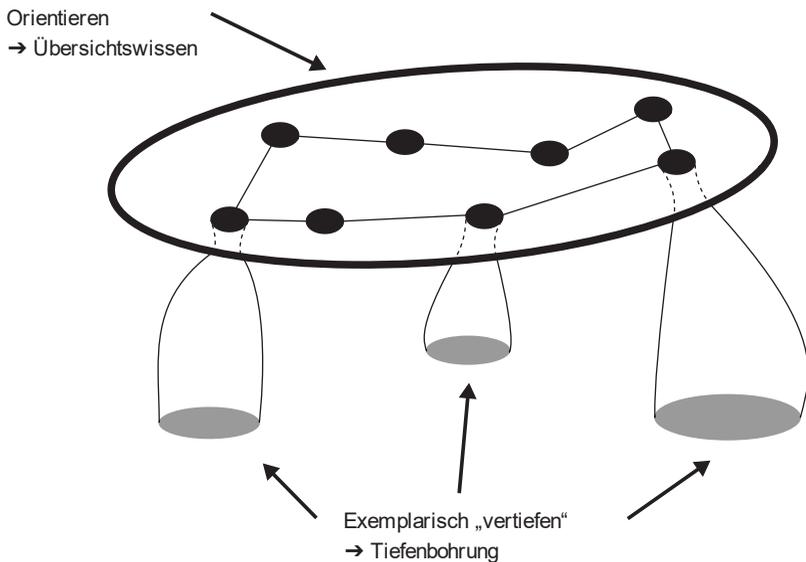


Abbildung 8: Grafische Darstellung der „Grundlandschaften und Tiefenbohrung“ nach Lehner¹⁷⁶

In dieser werden die einzelnen Inhaltssegmente durch Punkte innerhalb eines ovalen „Gesamtinhalts“ abgebildet. Sie stehen für gewählte Beschäftigungsausschnitte innerhalb eines thematischen Komplexes. Die Thematik wird mit grundlandschaftlichen Unterkategorien (die acht oberen Punkte)

¹⁷³ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 38.85-87.

¹⁷⁴ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 87.

¹⁷⁵ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 86.

¹⁷⁶ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 86.

innerhalb der Lehre besprochen. Diese sind durch Verbindungslinien untereinander verknüpft.¹⁷⁷ Darüber hinaus werden drei der acht¹⁷⁸ grundland-schaftlichen Betrachtungen durch exemplarische Tiefenbohrungen erwei-tert.¹⁷⁹ Trichterförmige, unterschiedlich komplexe¹⁸⁰ Vertiefungen ermögli-chen die Beschäftigung mit diesen Themengebieten umfänglicher. Diese können ausschließlich dort erfolgen, wo ein „Zusammenhang, Überblick und (eine) Einordnung“ gewährleistet und ein gewisses Verständnis des Inhalts-bereichs vorausgesetzt wird.¹⁸¹ Eine interne Verknüpfung zwischen der Grundlandschaft und der Tiefenbohrung ist somit unumgänglich.

Daher gilt, dass es für die Auswahl des Themengebietes und des dafür stell-vertretenden Beispiels einiges zu beachten gibt, sollte eine inhaltliche Tiefen-bohrung seitens der Lehrperson in einer Veranstaltung geplant sein. Die für eine bibelwissenschaftliche Lehreinheit gewählte Perikope sollte aufgrund der zeitlichen Begrenzungen in ihrem Kern exemplarisch für andere Periko-pen, Motive, Leitgedanken und/oder auch Arbeitsmethoden stehen können oder aber „auf allgemeine Strukturen, Zusammenhänge[...] (oder) Interes-sen(s)konflikte verweisen“¹⁸². Eine Transfermöglichkeit der Szene auf weitere

¹⁷⁷ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 86.

Die Darstellung des Überblickswissens, welches in einem Kreis(-lauf) miteinander verbunden ist, kann allerdings bei Betrachtung inhaltlicher Elemente missverstanden werden. So suggeriert die grafische Aufbereitung Lehnners, dass die einzelnen Inhalte jeweils mit zwei weiteren Themenbereichen verbunden oder linear wären. Hierdurch könnte seitens der Lehrperson an einer individuellen Stelle eingestiegen und im Fortgang alle weiteren Punkte abgearbeitet werden. Dies ist in einigen Themenbereichen jedoch nicht möglich, da der Inhalt ohne einen Einstiegspunkt nicht weitergehend verstanden werden kann. Des Weiteren werden Querverbindungen und thematische Überschneidungen innerhalb dieser Grafik nicht wahrgenommen. Für eine realistischere bildliche Aufbereitung wären diese bestenfalls durch weitere interne Verbindungslinien untereinander und einem eventuel-len Start- und/oder Endpunkt zu ergänzen.

¹⁷⁸ Eine Tiefenbohrung aller Übersichtsinhalte wird aufgrund der Zeit nicht angestrebt.

¹⁷⁹ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 38. Wagenschein erläutert, dass der „Kanon die Vo-raussetzung für exemplarische Tiefenbohrungen [...] (die) zuvor gelegte Grundlandschaft“ ist (WA-GENSCHIN, M., Zum Begriff des exemplarischen Lehrens, in: Ders., Verstehen lehren. Genetisch, Sokratisch, Exemplarisch, Weinheim/Basel ²1999 [Erstveröffentlichung 1956], 27-59, 37; vgl. LEH-NER, Didaktische Reduktion, 48).

¹⁸⁰ Die exemplarischen Tiefenbohrungen sind nicht einheitlich genormt. Dies verdeutlichen die unterschiedlich großen Trichter und Kreise innerhalb der Abbildung.

¹⁸¹ GLÖCKEL, H., Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik, Regensburg ⁴2003, 266; vgl. auch LEHNER, Didaktische Reduktion, 48.

¹⁸² SIEBERT, H., Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren, Bielefeld ⁴2010, 104.

Textstellen, Situationen¹⁸³ oder eine allgemeine Generalisierbarkeit des Inhaltes¹⁸⁴ ist seitens der:des Lehrenden sicherzustellen. Bestenfalls ist eine Bedeutsamkeit sowohl für das Fach als auch für die Lernenden seitens der Lehrkraft zu ermöglichen.¹⁸⁵ Eine willkürliche exemplarische Vertiefung von Inhalten ist aufgrund der zeitlichen Ressourcen und des Entwicklungspotenzials der Studierenden zu vermeiden.

Die gewählte Bibelstelle sollte somit als „fachliche(r) Prototyp[...]“¹⁸⁶ für das Übergeordnete¹⁸⁷ und „als Muster, Vorbild oder Modell auch für andere fachliche Aspekte“ geradestehen können.¹⁸⁸ Eine Fragmentierung von Bibelwissen ist zu vermeiden.¹⁸⁹

Für die universitäre bibelwissenschaftliche Lehre kann im Prozess der Recherche und Auswahl bei fehlender didaktischer Sicherheit und zu Orientierungszwecken in der Praxis bei der Tiefenbohrung auf einige Grundlagen der Elementarisierung zurückgegriffen werden. Diese beschäftigt sich ebenfalls mit der Auswahl an Fachinhalten und stützt sich dabei auf die Relevanz für das Fachgebiet sowie die Bedeutsamkeit für die Lernenden.¹⁹⁰ Kern dieser Vorgehensweise ist das „Zerlegen komplexer Phänomene in elementare Sinneinheiten“. ¹⁹¹ Das „Elementare“ des Themengebietes ist zu ermitteln.

¹⁸³ Dabei ist sorgfältig zu prüfen, ob etwas exemplarisch „d.h. ‚stellvertretend‘ für das Allgemeine ist“. Zudem ist die Übertragung auf ähnliche Fälle und damit die Generalisierbarkeit zu reflektieren (SIEBERT, Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren, 104). Bei Lehner heißt es, dass eine tiefergehende Auseinandersetzung in Form von Tiefenbohrungen stets „Allgemeingültiges und Transferfähiges beinhalten“ muss (LEHNER, Didaktische Reduktion, 88).

¹⁸⁴ Vgl. SIEBERT, Methoden für die Bildungsarbeit, 104.

¹⁸⁵ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 88.

¹⁸⁶ LEHNER, Didaktische Reduktion, 38.

¹⁸⁷ Lehner subsumiert das exemplarische Lehren und Lernen indem er sagt, dass „(d)as Einzelne, in das man sich hier versenkt, [...] nicht (eine) Stufe, [...] (sondern) Spiegel des Ganzen“ ist (LEHNER, Didaktische Reduktion, 38). Es findet eine Stellvertretung statt.

¹⁸⁸ LEHNER, Didaktische Reduktion, 88.

Für ein eigenständiges Erkennen des „Allgemeinen“ von den Lernenden in einer exemplarischen Perikope kann es in einigen Themen notwendig sein, weitere Beispiele des „größere(n) Ganze(n)“ (LEHNER, Didaktische Reduktion, 110) anzureichen. Das Motivische ist durch Erweiterungen des Textkorpus zu verdeutlichen (in Anlehnung an LEHNER, Didaktische Reduktion, 110).

¹⁸⁹ Vgl. hier die Hinweise zum Umgang mit biblischen Texten in aller Kürze in FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern, 134.

¹⁹⁰ Vgl. LEHNER, Didaktische Reduktion, 16.

¹⁹¹ LEHNER, Didaktische Reduktion, 16.

Dabei werden Beispiele zu einer „Erscheinungsform des Elementaren“.¹⁹² „Das Exemplarische repräsentiert das Elementare als allgemeine Erkenntnis an einem Beispiel (lat. *exemplum*)“.¹⁹³ Komplexere Strukturen sind für die Lernenden hieran herunterzubrechen. Demnach kann durch diese Tendenz der Vereinfachung der Inhalte die Elementarisierung zwar nicht mit dem Vorgehen der Tiefenbohrung bzw. der allgemeinen didaktischen Reduktion verglichen werden, allerdings können die in der Elementarisierung vorgestellten Bibelstellen bei der Suche nach einem Beispiel¹⁹⁴ unterstützend helfen.¹⁹⁵ Denn die innerhalb der Elementarisierung vorgeschlagenen Bibelstellen sind in der Regel ebenfalls für Tiefenbohrungen verwendbar. Durch ihre Beispielhaftigkeit für biblische Motive, Personen oder Zusammenhänge können sie auch für komplexe exegetische Auseinandersetzungen herangezogen werden.

Für die Aufbereitung und Verdeutlichung der Inhalte der Tiefenbohrung kann zudem auf die Sekundärliteratur der individuellen Perikope verwiesen¹⁹⁶ oder innerhalb der Seminarsitzung Bezug auf diese genommen werden. Die sekundäre Betrachtung durch wissenschaftliche Artikel, Monografien oder auch Kommentare erleichtert die Analyse dieser komplexen Bibelstelle auf einen speziell gewählten Schwerpunkt und entlastet die Lehrkraft, da diese die zum

¹⁹² WOPPOWA, J., Religionsdidaktik, Leiden 2018, 135. Entnommen aus KRON, F., JÜRGENS, E., STANDOP, J., Grundwissen Didaktik, München 2014, 72-75, genauer 72.

¹⁹³ WOPPOWA, J., Religionsdidaktik, 136.

¹⁹⁴ Theißen formuliert in seiner bibeldidaktischen Auseinandersetzung, dass in allen Bibelstudien, ob in der Schule, im Studium oder in der Erwachsenenbildung, die wichtigsten Textsorten und Schriftgattungen sowie die beschriebenen Epochen angesprochen werden sollten (vgl. THEIßEN, G., Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, 170).

¹⁹⁵ Die Begrifflichkeiten der „Elementarisierung“, der „didaktischen Reduktion“, der „didaktischen Rekonstruktion“ und der „didaktischen Profilierung“ können in wissenschaftlichen Publikationen trotz ihrer Schwerpunkte zeitweilig als Synonyme füreinander auftauchen. Sprenger konkludiert in seinem Fazit, dass „eine vollkommen unzureichende begrifflich-terminologische Schärfe“ und „ein begrifflich-terminologisches Chaos“ vorherrscht (SPRENGER, J., Entwicklung eines Konzepts der didaktischen Reduktion unter dem Aspekt der Förderung ‚eines ganzheitlichen und vernetzten Denkens‘. Anwendung und Erprobung am Beispiel des Themas ‚Ostsee‘ für den Leistungskurs Ökologie der gymnasialen Oberstufe, Rostock 1993, 62; vgl. auch LEHNER, Didaktische Reduktion, 15f.).

¹⁹⁶ Diese sollte zur Vereinheitlichung der Inhalte stets von der Lehrperson erarbeitet und allen Studierenden gleichermaßen an die Hand gereicht werden. Eine individuelle Informationsbeschaffung der Lernenden zu dieser biblischen Perikope sollte vor allem zu Beginn des Studiums erstmals vermieden werden, solange keine gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Ergebnissen vorgesehen wird.

Verständnis notwendigen Einzelheiten dieser Textpassage nicht eigenständig darlegen muss.¹⁹⁷

Bei der Aufbereitung und Vermittlung von Übersichtswissen ist die Nutzung individueller Beispiele ebenfalls möglich. Allerdings wird ihnen, anders als bei Tiefenbohrungen, als Ansatzpunkt vieler Arbeitsprozesse bei der Erschließung von Grundlagenwissen ein anderer Wert zuteil. Biblische Perikopen dienen in diesen Fällen häufig nur als unterstützende Stellvertreter für zuvor erläuterte Inhalte. Sie werden ausschließlich zur Verdeutlichung von Themengebieten und Motiven im Anschluss an Erarbeitungen angefügt. Eine exegetische Beschäftigung mit diesen Texten wird nicht erwartet.¹⁹⁸ Dies erleichtert die Auswahl der vorgestellten Perikopen, da die Thematik zuvor in ihren elementaren Strukturen schon erläutert und nicht mehr anhand der Textstelle von den Studierenden eigenständig erschlossen werden muss. Auch muss keine übergreifende Motivvertretung oder Übertragbarkeit gewährleistet werden.

2.5.2 Praktischer Exkurs: Bibelkunden als Hilfsmittel der Grundland-schaftsvermittlung

Diese Vereinfachung in der Suche nach biblischen Perikopen geht allerdings gleichzeitig mit einer neuen Schwierigkeit einher: Denn während sich die Suche nach fachwissenschaftlicher Sekundärliteratur bei einer tiefergehenden Beschäftigung mit einem Themengebiet häufig einfacher für die Lehrpersonen gestaltet, da eine umfassende sprach- sowie literaturanalytische

¹⁹⁷ Die Nutzung bibelwissenschaftlicher Sekundärliteratur wurde an dieser Stelle nur in aller Kürze aufgrund der Geläufigkeit dieses Vorgehens angesprochen.

¹⁹⁸ Selbstverständlich können Bibelstellen ebenfalls als Ansatzpunkt einer thematischen Einheit genutzt werden. Hierbei unterscheidet sich der benötigte Zeitrahmen allerdings von einer komprimierten Darstellung. Wird durch die Perikopen ein eigenständiger Lernprozess angestoßen, ist für die Rekonstruktion des Motivs oder des Themengebietes aus dem gewählten Beispiel mehr Zeit einzurechnen. Auch kann es vorkommen, dass es durch Rückfragen oder Studierendeninterpretationen zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung kommt, als dies geplant war. Eine selbstständige Erarbeitung überblickshafter Inhalte anhand exemplarischer Bibelstellen sollte daher gut strukturiert und ggf. spontan erweiterbar sein.

Exegese diesen inhärent sind, kann dies bei einer *grundlandschaftlichen Zielsetzung* zu Problemen führen.

Für verschiedenartige Tiefenbohrungen bieten fachwissenschaftliche Artikel und Monografien sowie Kommentare zu ganzen biblischen Schriften vielfältige Ansätze für eine Auseinandersetzung mit den Fachinhalten. In unterschiedlicher Komplexität erhalten Lehrende literarisch aufbereitete individuelle Schwerpunktsetzungen und Beobachtungen, die sie für ihre Veranstaltungen nutzen können. Wurde eine für die Thematik passende Bibelstelle gewählt, bieten wissenschaftliche Publikationen sekundäre Aufbereitungen des gewählten Motivs in verschiedenen Umfängen. Eine sekundäre Ergänzung zu den eigenen Erkenntnissen innerhalb der Seminarsitzungen können hierdurch von den Lesenden gewonnen werden.

Dies ist bei einer grundlandschaftlichen Beschäftigung in der Regel allerdings nicht in dieser Form möglich, da die angeführten bibelwissenschaftlichen Ausdrucks- und genutzten Arbeitsweisen für Studienanfänger:innen zu komplex formuliert sind. Eine komprimierte und verständliche Darstellung von biblischen Motiven und Erzählungen ist in vielen Fällen nicht in den gängigen fachwissenschaftlichen Publikationen zu finden. Der Adressat:innenkreis der Publikationen ist der:die schon eloquente und versierte Lesende. Eine Erarbeitung von der Grundlandschaft eines Themengebiets wird in diesen Fällen nicht angestrebt.¹⁹⁹

Soll ein grundlandschaftliches Thema allerdings durch das Lesen sekundärer Literatur ergänzt werden, kann im Rahmen bibelwissenschaftlicher Proseminare das Textgenre der *Bibelkunde* von Nutzen sein.²⁰⁰ Grundlegend als Einstieg für eine eigenständige inhaltliche Auseinandersetzung der Studierenden mit der Bibel empfohlen, da sie in ihren Fokussierungen auf wichtige Motive und theologische Knotenpunkte biblischer Schriften für verschiedenste

¹⁹⁹ Diese Beschreibung des in sich geschlossenen „erlauchten Kreises“ an Lesenden und untereinander Diskutierenden findet sich bei Huebenthal (vgl. HUEBENTHAL, Vom Zauber der Schriftauslegung, 20) wieder.

²⁰⁰ Auch Einleitungen können in diesen Fällen sinnvoll sein, wenn fachwissenschaftliche Inhalte zu den biblischen Perikopen präferiert werden. Hier ist der von der Lehrperson gewollte Schwerpunkt ausschlaggebend.

Lernprozesse Vorteile bieten, können sie sich bei passender Textauswahl des:der Lehrenden positiv auf die grundlandschaftliche Aneignung auswirken. In ihrer anfängerfreundlichen Schreibart mitsamt ihren verschiedenen begrifflichen Erläuterungen ermöglicht dieses Genre eine Orientierung für Studienanfänger:innen – was auch dem Ziel bei der Erschaffung dieser Textart entspricht.

Historisch erstmals zu Beginn des 19. Jahrhunderts als *Hilfestellung für Lehrende* an christlichen und jüdischen Volksschulen verzeichnet,²⁰¹ wurden bibelkundliche Lehrbücher zu dieser Zeit primär zur Vermittlung eines systematisierten Grundlagenwissens über biblische Inhalte eingeführt. Ein vorstrukturiertes und gegliedertes Vorgehen der Werke sollte dem stetigen Schwund an biblischem Wissen der Lehrkräfte entgegenreten. Innerhalb kürzester Zeit als Basiswissen für Lehrveranstaltungen verschiedener Fächer an die Lehrenden herangetragen, wurde eine Unterstützung des Lernens und daraus resultierend ein „gelungener“ Unterricht erwartet. Besonders „als Grundorientierung in Völker- und Staatskunde, aber auch Biologie und Sittenkunde“²⁰² wurde der Bibel innerhalb der Lehre eine große Aufmerksamkeit zuteil.

Mit der Infragestellung des biblischen Wahrheits- und Relevanzcharakters durch Hermann Samuel Reimarus²⁰³ und archäologischen Funden jener Zeit wurde Mitte des 19. Jahrhunderts dem Lehrbuch „Bibelkunde“ ein neuer

²⁰¹ Vgl. BORMANN, L., Nur ein einziges Buch. Bibelkunde als hochschuldidaktische Herausforderung in den modularisierten Studiengängen der Ev. Theologie, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa) 3 (2018) 2, 7-23, 11f.

²⁰² BORMANN, Nur ein einziges Buch, 12.

Von Lehrern verschiedener Fächer wurden ein ausgeprägtes und die verschiedenen Schriften umfassendes Bibelwissen verlangt. Die Einführung bibelkundlicher Lehrbücher sollte den Erwerb dieses Wissens erleichtern. Dies kann anhand einiger Verweise bibelkundlicher Autoren heutzutage noch nachvollzogen werden, wenn diese beispielsweise erläutern, dass ihre Ausführungen „für den Volkslehrer bestimmt“ sind (WEIKARD, G. F., Bibelkunde oder gründliche Belehrung über die zum richtigen Verstehen der heiligen Schrift nöthigen Gegenstände. Ein Handbuch zunächst für Schullehrer und Schulpräparanden dann für jeden gebildeten Christen, Sulzbach 1830, III) oder zur Vorbereitung aller jüdischen Religionslehrer der Elementarschule genutzt werden sollen (vgl. JACOBSON, J. H., Katechetischer Leitfaden beim Unterricht in der jisraelitischen Religion, gleichzeitig Konfirmandenbüchlein für die jisraelische Jugend. Mit einem Anhang, enthaltend: Bibelkunde, Leipzig 2¹⁸⁴⁷, 2).

²⁰³ Dieser vertrat das Credo der Vernunftreligion und der damit verbundenen Sachkritik an der Bibel (vgl. BORMANN, Nur ein einziges Buch, 12).

Zweck zuteil.²⁰⁴ Durch die steigenden Vorbehalte gegenüber der christlichen Religion verlagerte sich der Sinn der bibelkundlichen Beschäftigung stetig Richtung apologetische Schrift.²⁰⁵ Der „Gleichgültigkeit der Gebildeten[...] (und der) offene(n) Feindschaft der Massen gegen alle Religion“, sollte mit diesen Schriften etwas entgegengestellt werden.²⁰⁶ Das Ziel, dass dem „gebildeten Theile unseres Volkes“²⁰⁷ diese wieder zum „Träger von wahrer deutscher Frömmigkeit“ ver helfe,²⁰⁸ wurde seitens der Theologen verfolgt. Die erste in der Deutschen Nationalbibliothek verzeichnete Bibelkunde von Rabbiner Ludwig Philippson wird heutzutage als auf dieses Problem reagierende Schrift verstanden, da diese mit dem Titel „Reden wider den Unglauben gerichtet an alle denkenden Israeliten“²⁰⁹ veröffentlicht wurden.²¹⁰

Erste universitäre bibelkundliche Auseinandersetzungen finden sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts erstmals verzeichnet. Diese folgten in ihrem Kern weniger einem apologetischen Ziel. Die *Vermittlung* biblischer Inhalte *an die Lernenden* wurde, durch die fortschreitende Säkularisierung bestimmt,²¹¹ in diesen nun angestrebt. Durch eine Abwendung von kirchlichem und allgemein christlichem Leben schwanden die Kenntnisse um biblische Erzählungen gesellschaftlich, aber auch innerhalb der Gruppe der Studierenden. Das Erarbeiten bibelkundlicher Texte sollte dieser Entwicklung entgegenwirken.

²⁰⁴ Vgl. BORMANN, Nur ein einziges Buch, 12.

Neben den archäologischen Funden wurde auch der faktuale Wahrheitsgehalt der biblischen Erzählungen durch andere wissenschaftliche Entdeckungen wie die Evolutionsbiologie, die bewies, dass eine Schöpfung nicht synchron stattgefunden haben kann, literarischen Erkenntnissen, die eine Vergleichbarkeit der Offenbarung zu anderen altorientalischen Texten nachwies und den geologischen Forschungen, die sich gegen eine Erschaffung der Welt an einem Tag aussprach, unterstützt (vgl. ebd.).

²⁰⁵ Vgl. BORMANN, Nur ein einziges Buch, 12.

²⁰⁶ KRÄHE, E., Bibelkunde des Neuen Testaments für die oberen Classen des Gymnasiums und anderer höherer Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht, Berlin 1877, VII.

²⁰⁷ Die Kursivierungen wurden eigenständig vorgenommen und sind im Original nicht vorhanden.

²⁰⁸ KRÄHE, Bibelkunde des Neuen Testaments für die oberen Classen des Gymnasiums und anderer höherer Lehranstalten, VII. Weiter wird auch beschrieben, dass sich das schulische Lehrfach der Bibelkunde verpflichtet sah, die konfessionellen Prägungen der Religionen zu verteidigen (in Anlehnung an BORMANN, Nur ein einziges Buch, 12f.).

²⁰⁹ PHILIPPSON, L., Reden wider den Unglauben gerichtet an alle denkenden Israeliten (Israelische Volks-Bibliothek 1), Leipzig 1856.

²¹⁰ Vgl. BORMANN, Nur ein einziges Buch, 12.

²¹¹ Vgl. hierzu die Seiten 13 und 25 dieser Arbeit.

Dabei unterschieden sich die Vermittlungsversuche in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zwischen den Publikationen stark voneinander. Eine christliche Mission,²¹² die Verbindung biblischer Texte zu systematisch-theologischen Kerninhalten²¹³ oder auch der Bund exegetischer Erkenntnisse mit den biblischen Ursprungstexten²¹⁴ – die Anforderungen an und die Schwerpunktsetzungen der „Bibelkunden“ konnten kaum unterschiedlicher sein.²¹⁵

Die Hoffnung der Theologen, die „deutsche Frömmigkeit“ durch bibelkundliche Kenntnisse zu erhalten bzw. zurückzugewinnen, wurde mit der Fortsetzung der Säkularisierung im Laufe der Zeit nihilisiert. Ein anderes Ziel ersetzte seither den bibelkundlichen Leseauftrag. Die Ermöglichung eines „wissenschaftlich fundierte(n) Zugang(s) zur Bibel (für die *Lernenden*)“²¹⁶ wurde zur neuen Zielsetzung dieses Textgenres – der „Bibelkunde“. Seither hat sich diese Funktion gehalten und Bibelkunden werden zur Unterstützung der *Studierenden* und als Hilfsmittel für eine schnelle und luzide Erarbeitung der biblischen Schriften eingesetzt.²¹⁷ Ein Kennenlernen von biblischen Motiven,

²¹² Martin Schlunk verfasste 1933 eine der ersten universitären Bibelkunden. Als Missionswissenschaftler war die Vermittlung des christlichen Glaubens Hauptpunkt seiner Ausführungen (vgl. SCHLUNK, M., Merkstoff zur Bibelkunde, 2 Bd., Tübingen 1933). Sie wurde bis 1983 wiederholt aufgelegt.

²¹³ Otto Weber setzte einen klar systematisch-theologischen Bezugsrahmen in seiner 1949 erschienen Bibelkunde (WEBER, O., Grundriß der Bibelkunde, Göttingen 1949). In den von Karl Barth beeinflussten Darstellungen (vgl. BORMANN, LUKAS, Nur ein einziges Buch, 13) werden theologische Titulierungen, wie beispielsweise „Israels verworfener König“ (WEBER, Grundriß der Bibelkunde, 91) oder „Der Heiland der Welt“ (A.a.O., 102) als Überschriften vor den Kapiteln vorangestellt. Die heilsgeschichtlichen und theologischen Inhalte in den Mittelpunkt stellend, nehmen die Bibeltexte als „Lesestoff“ in diesen Ausführungen eine untergeordnete Rolle ein (vgl. BORMANN, Nur ein einziges Buch, 13).

²¹⁴ Martin Thilo formulierte in seiner alttestamentlichen Bibelkunde 1935, dass er diesen „Übergriff in die Fragen der theologischen Bibelwissenschaft strengstens vermieden“ hat und sich „damit scharf von den Versuchen derer geschieden (hat), die eine mit Urteilen aus dem Wissenschaftsgebiete durchsetzte Bibelkunde bieten möchten.“ (THILO, M., Alttestamentliche Bibelkunde. Ein Handbuch für Bibelleser, Stuttgart 1935, Vorwort ohne Seitenangaben). Diese Gegenposition verdeutlicht die häufige Integrierung sachlicher Überschneidungspunkte zwischen bibelkundlicher und den Einleitungswissenschaften.

²¹⁵ Dies gilt auch noch für heutige bibelkundliche Aufbereitungen. Die unvermeidliche Überschneidung von einleitungswissenschaftlichen und bibelkundlichen Inhalten bei der Auswahl der dargestellten Perikopen sowie die Priorisierung ganzer Schriften fordert den: die Lehrende:n dauerhaft dazu auf, die Darstellungen mit den eigenen Zielsetzungen zu vergleichen und entsprechende Wahlen zu treffen (vgl. hierzu auch die Erläuterung BORMANN, Nur ein einziges Buch, 14).

²¹⁶ WESTERMANN, C., Calwer Bibelkunde. Altes Testament – Apokryphen – Neues Testament, unter Mitwirkung von J. Wehnert, Vorwort von Ferdinand Ahuis, Stuttgart 2001, 11.

²¹⁷ Wick formulierte, dass die bibelkundlichen Darstellungen „Anweisungen für das Lesen [...] und zugleich Hilfe [...] (anbieten), das Gelesene zu verarbeiten, auswendig zu lernen und exegetisch fruchtbar werden zu lassen“ (WICK, Bibelkunde des Neuen Testaments, 1). Auch stellen Bibelkunden den Lernenden Hilfestellungen bereit mit denen sie den zu lernenden Stoff besser einordnen können

Figuren und Zusammenhängen kann auf grundlandschaftlicher Ebene aufgrund der eigenen Zielsetzung dieser Textsorte erleichtert werden.²¹⁸ Daher ist das Textgenre der Bibelkunde als literarische Ergänzung bei einer Grundlagenvermittlung empfehlenswert.²¹⁹

Aber auch Lehrende können im Planungsprozess von Bibelkunden profitieren. Nicht nur erleichtern es Bibelkunden in kurzen Seminarphasen innerhalb bibelwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen die literarisch prägnanten Aufbereitungen der komplexen Fachinhalte auf ein verständliches Level herunterzubrechen, sie bieten zudem auch Ansatzpunkte zur Materialrecherche für den:die Lehrende:n.²²⁰ Abseits textlicher Aufbereitungen finden sich in Bibelkunden Grafiken, Tabellen und/oder Begriffserklärungen wieder, welche die Arbeitsmaterialien der Lehrenden erweitern können.²²¹ Eine schnelle Vergrößerung des Material- und Reduktionspools wäre somit möglich.

Der Nutzen der Textsorte ‚Bibelkunde‘ ist dementsprechend vielseitig und anspruchsvoll. Hinzu kommt, dass die sich auf dem Buchmarkt befindlichen Bibelkunden durch ihre vielfältige Adressat:innenschaft verschiedene Ansätze,

und gleichzeitig die biblischen Texte nicht nur nachzuerzählen (vgl. BIENERT, D. C., *Bibelkunde des Neuen Testaments*, Gütersloh 32021, 12).

²¹⁸ Aufarbeitungen unbekannter Hintergründe oder Ins-Verhältnis-Setzungen zu anderen biblischen Büchern und allgemeine Strukturen der individuellen Schriften – all dies ermöglichen bei geschickter Nutzung Bibelkunden schnell und übersichtlich. Beispielhaft kann hier das zuvor gewählte Thema der Verbindungen der synoptischen Evangelien zueinander benannt werden (vgl. modellhaft BULL, K.-M., *Bibelkunde des Neuen Testaments*. Die kanonischen Schriften und die Apostolischen Väter, Neukirchen-Vluyn 62008, 13-15; oder vgl. BIENERT, *Bibelkunde des Neuen Testaments*, 36-44).

Grundlegende theologische Probleme, die durch die Änderung einer säkularen Gesellschaft aufkommen, werden in bibelkundlichen Zusammenführungen allerdings nicht diskutiert. Diese Problemereiche werden in das Gebiet der systematischen Theologie verlagert. So zeigt Julia Drube beispielsweise die Notwendigkeit einer aktuellen Auseinandersetzung mit theologischen Prämissen nach dem Einfluss der Säkularisierung bei der Auferstehung Jesu am Ostermorgen und dem leeren Grab in ihrer Arbeit „Das leere Grab als Leerstelle und Lehrstelle“ auf (vgl. DRUBE, J., *Das leere Grab als Leerstelle und Lehrstelle*. Eine Untersuchung zum Geschichtsbezug der Auferstehung, Tübingen 2023, 251).

²¹⁹ Die Auseinandersetzung mit bibelkundlichen Aufbereitungen ersetzt somit nicht die Primärlektüre biblischer Schriften. Ein vertieftes Verständnis des Gelesenen steht vielmehr im Vordergrund der Zielsetzung (vgl. WICK, *Bibelkunde des Neuen Testaments*, 1). Hilfestellungen, Zusammenfassungen und Zugangsansätze sollen den Lernprozess der Studierenden begleiten.

²²⁰ Zeitweilig kann die Beschäftigung mit dieser Schriftgattung den Lehrenden auch einige Inspirationen und Denkpulse für den Ablauf von Lehrveranstaltungen bieten.

²²¹ So enthält die bibelkundliche Darstellung Bulls (BULL, *Bibelkunde des Neuen Testaments*) beispielsweise neben den inhaltlichen Auseinandersetzungen auch eine Grafik zu der Zwei-Quellen-Theorie (vgl. A.a.O., 15), Landkarten zu den Landgebieten von Galiläa (vgl. A.a.O., 28) und den Missionsreisen des Paulus (vgl. A.a.O., 56f.) sowie zeichnerische Darstellungen eines Grabquerschnitts (vgl. A.a.O., 24) und des Tempelbergs zur Zeit Jesu (vgl. A.a.O., 46).

didaktische Vorentscheidungen und allgemeine Aufbereitungsweisen bieten können.²²² Jede:r Lesende kann eine passende Bibelkunde für sich finden.

Dieser Vorteil der Vielfalt von bibelkundlichen Aufarbeitungen hat in der Planung der Lehrveranstaltung(sreihe) allerdings auch seine Tücken. Eine Auswahl von der für die Gegebenheiten passenden textlichen Darstellung ist seitens der Lehrkraft zu tätigen.

Orientierungspunkte für eine Ersteinschätzung der Bibelkunden

Um eine Orientierung innerhalb bibelkundlicher Darstellungen zu erleichtern, sollten einige systematische Eingrenzungen²²³ einer individuellen Auseinandersetzung vorangestellt werden,²²⁴ denn diese können die persönlichen Zielsetzungen der Lehrkräfte im Auswahlprozess unterstützen und eine Minimierung der Planungszeit in der Praxis ermöglichen.

Methodisches Potential hierfür wurde in den Betrachtungen der „*methodischen Vorgehensweisen der Autor:innen*“, der Betrachtung des „*Gesamtumfangs*“ sowie der „*relativen Häufigkeit*“ einer Bibelkunde gesehen. Diese drei werden im Folgenden als Ansatzpunkte für eine erste inhaltliche Reduktion vorgestellt.

²²² Von groben Zusammenfassungen zu ausführlichen lexikalischen Beschreibungen – verschiedenste Aufbereitungs- und Verfahrensweisen lassen sich unter der Textsorte „Bibelkunde“ vorfinden. Die Anzahl an bibelkundlichen Darstellungen ist umfangreich und individuelle Aufbereitungen können aufgrund ihrer Unterschiede nicht anstandslos untereinander ersetzt werden. Zwar verfolgen die bibelkundlichen Autor:innen alle das Ziel einer Vermittlung der biblischen Texte an die Lesenden, ihre Umsetzungsarten variieren dabei allerdings voneinander.

²²³ Keine der folgenden Vorgehensweisen entspringt einer wissenschaftlichen Arbeitsweise. Sie sollen ausschließlich die Textsuche erleichtern.

²²⁴ Hierbei wird davon ausgegangen, dass eine vollständige Sichtung aller auf dem Buchmarkt befindlichen Bibelkunden aufgrund von Zeitmangel seitens der Lehrenden nicht gewährleistet werden kann. Bestenfalls wäre dies für eine Umsetzung „grundlandschaftlicher“ Arbeit selbstverständlich erstrebenswert. Mit einer vollständigen Sichtung aller Bibelkunden beginnend und die individuellen Analysen und Beurteilungen aller Textausschnitte den Auswahlprozess ideal begleitend, um den individuellen Darstellungsweisen der Bibelkunden hierdurch gerecht zu werden, wäre eine Beurteilung für die Gegebenheiten so am besten möglich. Allerdings würde diese Vorgehensweise die in der Praxis vorhandene Zeit weit übersteigen.

Aus zeitökonomischer Sicht würde eine Nutzung bibelkundlicher Texte hierdurch abschreckend wirken. Daher ist eine gekürzte und überblickshafte Betrachtung der Bibelkunden in bibelwissenschaftlichen Proseminaren empfehlenswert.

Orientierungspunkte für eine Ersteinschätzung der Bibelkunden

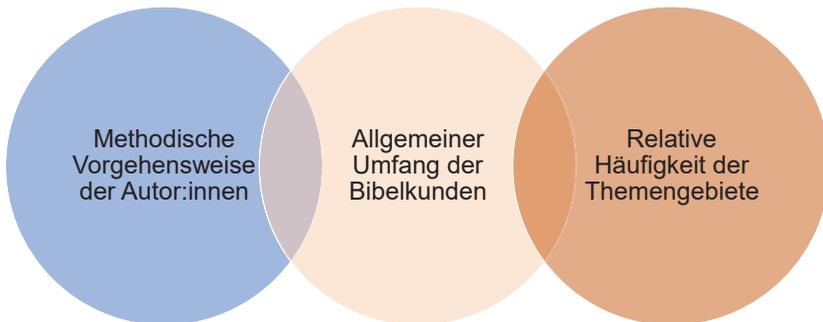


Abbildung 9: Orientierungspunkte bei einer Ersteinschätzung bibelkundlicher Texte

Inwieweit sie das Ziel einer Aufwandseingrenzung und gleichzeitigen Fokussierung auf die persönlichen Wünsche der Lehrpersonen und Bedürfnisse der Lernenden ermöglichen und welche Grenzen diese Ansatzpunkte haben, wird zudem nähergehend erläutert. Beispielhaft werden hierfür einzelne bibelkundliche Betrachtungen angeführt.

Methodische Vorgehensweise innerhalb bibelkundlicher Texte

Entscheidet sich ein:e Lehrende:r bei der Vermittlung von Überblickswissen dazu eine Bibelkunde hinzuzuziehen, ist als erster Orientierungspunkt die *Zielsetzung des:der Autoren:in* nähergehend zu betrachten. Denn es ist, wie zuvor beschrieben, für ein erfolgreiches und zeitlich effizientes bibelwissenschaftliches Proseminar von großer Bedeutung, ob ein Übersichtswissen oder eine tiefere Auseinandersetzung fokussiert werden. Zudem sollten die angesprochenen Leser:innen, die didaktischen Ziele ebenso wie das *methodische Vorgehen* der Bibelkunden den eigens gesetzten Absichten der Lehrperson entsprechen.

Dabei kann die Übereinstimmung der Zielsetzungen meist im Einleitungskapitel der Werke geprüft werden. In einem ersten Systematisierungsschritt

stellen die Autoren häufig ihre persönlichen Vorgehensweisen und methodischen sowie didaktischen Implikationen in aller Kürze vor. Strukturen oder auch die Darstellungsarten²²⁵ werden in diesen Einführungen subsumiert und ein Ersteindruck der individuellen Bibelkunde kann hieraus gewonnen werden. Dies ist insbesondere in den Fällen hilfreich, in denen eine gezielte Reduktion aller biblischen Inhalte auf eine individuelle, durchgängige Methode beobachtet werden kann.

Exemplarisch für diese Art einer strikten Verwendung²²⁶ didaktischer und methodischer Arbeitsweise innerhalb einer Bibelkunde werden im Folgenden die Darstellungen *Peter Wicks* und *Helmut Merkels* nähergehend ausgeführt. Diese definieren innerhalb ihrer individuellen Einleitungen je ein präferiertes methodisches Prinzip mitsamt dem dahinterstehenden didaktischen Interesse. Ihre Ziele und Begründungen der Vorgehensweisen werden ihren bibelkundlichen Anwendungen vorangestellt.

Dabei stützen sich die beiden Autoren auf unterschiedliche Arbeitsweisen innerhalb ihrer methodischen Aufbereitungen. Ist es bei Helmut Merkel die Verwendung eines fragenbasierten Arbeitsverfahrens, nutzt die bibelkundliche Auseinandersetzung Wicks Strukturtabellen, die einer einheitlichen Segmentierung folgen. Beide verdeutlichen ihre Schwerpunktsetzungen innerhalb ihres Vorwortes der Bibelkunden und begründen ihre Entscheidungen dabei nähergehend. Sie zeigen beispielhaft die Unterschiede der Bibelkunden auf.

Peter Wick

Grundsätzlich verfolgt Peter Wick dabei mit seinem methodischen Vorgehen die Zielsetzung, seine Leserschaft zu unterstützen, sich ein eigenständiges Bibelwissen durch ein geführtes System anzueignen und gleichzeitig Verknüpfungen von Kenntnissen zu initiieren.²²⁷ „(B)ibeltextliche

²²⁵ Vorgehensweisen wie Zusammenfassungen ganzer biblischer Zusammenhänge, Aufarbeitungen theologischer Motive oder Darstellungen bibelwissenschaftlicher Theorien werden in den Einleitungsworten meist beschrieben.

²²⁶ Die präferierten Prinzipien werden an der gesamten Bibelkunde angewendet. Abweichungen von der vorgenommenen methodischen Aufbereitung konnten nicht festgestellt werden.

²²⁷ Vgl. Wick, Bibelkunde des Neuen Testaments, 4.

Strukturierungen, [...] Argumentationslinien und [...] Hauptthemen der neutestamentlichen Verfasser (sollen hierbei) sichtbar werden“²²⁸ und die bibelkundliche Darstellungsweise soll „zugleich Hilfe bieten, das Gelesene zu verarbeiten, auswendig zu lernen und exegetisch fruchtbar werden zu lassen“^{229, 230}.

Um diese Zielsetzung zu erreichen, werden die bibelkundlichen Informationen in Form eines einheitlichen tabellarischen Aufbaus zu Beginn jeder neutestamentlichen Schrift von Wick gesammelt. Dieser soll die Inhalte auf einen Blick überschaubar machen.²³¹

Grundstruktur der synoptischen Evangelien

Mt	Mk	Lk	Erzählung	Die zwei Hauptteile	Geographische Gliederung
1,1ff	1,1ff	1,1ff	Einleitung Auftreten Johannes des Täufers; Taufe Jesu Versuchung Jesu	1. Hauptteil: Durch seine Worte und Werke zeigt Jesus, dass er der Messias (Christus) ist.	Ostjordanland und Judäa
4,12ff	1,14ff	4,14ff	Jesus beruft Jünger und wirkt als Prophet, Wundertäter, vollmächtiger Heiler, Exorzist, Ausleger der Tora und Erzähler von Himmelreichsgeheimnissen.		Jesus Wirken in Galiläa, vor allem am See Genezareth
16,13-20	8,27-30	9,18-21	Petrusbekennen ist zentral und teilt die Evangelien in zwei Hauptteile	2. Hauptteil: Jesus lehrt, dass er als Christus leiden muss. Leiden, Tod und Überwindung des Todes vollziehen sich an seinem Leib.	Unterwegs nach Jerusalem/Wirken in Judäa
16,21-23	8,31-33	9,22	Erste und zweite Leidensankündigung, die Erklärung Jesu, Heilung eines besessenen Knaben, Rangstreit der Jünger		
19,1ff	10,1ff	9,51ff	Aufbruch nach Jerusalem inklusive dritte Leidensankündigung und weitere Lehreden: Lasst die Kinder zu mir kommen, der reiche Jüngling, Blindenheilung (Bartimäus)		
K. 21-23	K. 11f	K. 19f	Einzug nach Jerusalem, Streitgespräche am Tempel		Jesus in Jerusalem
K. 24f	K. 13	K. 21	Endzeitrede		
K. 26f	K. 14f	K. 22f	Passion: Todesbeschluss, Verrat des Judas, Einsetzung des Herrenmahles, Gethsemane, Gefangennahme Jesu, Jesus vor dem Hohen Rat, vor Pilatus, Jesus oder Barrabas?, Verurteilung Jesu, Kreuzigung, die beiden Schächer, der Tod Jesu, Zeugen unter dem Kreuz, Begräbnis		
28,1-8	16,1-8	24,1-12	Das leere Grab		

Abbildung 10: Beispielhafter Auszug der tabellarischen Aufbereitung der Bibelkunde von Wick²³²

²²⁸ Wick, Bibelkunde des Neuen Testaments, 4.

²²⁹ Wick, Bibelkunde des Neuen Testaments, 1.

²³⁰ Wick kritisiert den nacherzählenden Charakter einiger bibelkundlicher Aufbereitungen, da dies dazu führe, dass Studierende den bibelkundlichen Inhalt nicht an der Bibel, sondern anhand der Nacherzählungen lernen könnten (vgl. Wick, Bibelkunde des Neuen Testaments, 4). Die für die Prüfungen gelernten Nacherzählungen könnten nicht in ein „selbsterarbeitetes System von Wissen produktiv integriert werden“ (ebd.).

²³¹ Vgl. Wick, Bibelkunde des Neuen Testaments, 4.

Die tabellarischen Darstellungen sollen allerdings nie einen Ersatz für die individuelle und explizite Auseinandersetzung der biblischen Schriften darstellen (vgl. A.a.O., 1.4).

²³² Vgl. Wick, Bibelkunde des Neuen Testaments, 11.

Jedes neutestamentliche Buch wird hierbei auf der rechten Seite zunächst auf seine „Kernthemen“ unter der Überschrift „Hauptteile“ subsumiert.²³³ Diese umfassen die übergreifenden Themenbereiche und/oder Motive der neutestamentlichen Schriften.²³⁴ In der Mitte und/oder auf der linken Seite der Strukturtafel erhalten diese Hauptthemen im Anschluss an die grobe Einteilung eine tiefere Beschreibung und Präzisierung der thematischen „Einheiten“.²³⁵ Eine Subkategorisierung der Inhalte wird vollführt. Bei Bedarf sind diesen Einheiten einzelne Perikopen hinzugefügt.²³⁶

Im Anschluss an die tabellarische Aufbereitung folgen „weitere Ausführungen, die für bibelkundliches Wissen unentbehrlich sind“²³⁷. Diese werden in die Unterkategorien „Thema“, „Inneres Zeugnis über den historischen Ort“, „Eigenschaften“, „Struktur“ und „Anmerkungen zur Theologie und Ethik“ unterteilt.²³⁸ Soweit dies die individuellen Schriften ermöglichen und die biblischen Texte Informationen hierzu haben, werden diese Verfahrensweisen und Einordnungen konsequent umgesetzt.²³⁹

Die Art und Weise der Strukturierung der Inhalte ebenso wie eine Anleitung zum Lernen finden recherchierende Lehrende somit in den einleitenden Worten Wicks gesammelt vorgestellt.²⁴⁰ Das Ziel und die dazu verwendete Methodik sind zudem klar kommuniziert. Überlegungen, ob diese Vorgehensweise den persönlichen Zielsetzungen der:des Lehrenden entspricht, können

²³³ Vgl. WICK, *Bibelkunde des Neuen Testaments*, 6.

²³⁴ Beispielsweise wird die Apostelgeschichte in vier Hauptteile untergliedert. Der Erste umfasst die „4 Schritte zur Gemeindegründung“. „Das Leben der ersten Gemeinde anhand von 4 Segensbeispielen und 4 Konflikten“ wird als zweiter Hauptteil wiedergegeben. Die „4 wichtige(n) Personen der Urkirche“ und „(d)ie 4 Missionsreisen des Paulus mit 4 Rahmenstücken“ sind die Hauptthemen drei und vier (WICK, *Bibelkunde des Neuen Testaments*, 38).

²³⁵ Im Beispiel der Apostelgeschichte wird das erste Hauptthema innerhalb der Einheiten in weitere vier Unterpunkte („Proömium“, „Himmelfahrt (**Jerusalem**: Vom Ölberg ins **Haus**)“, „Wahl des Matthias“ und „Pfingsten“) subkategorisiert (WICK, *Bibelkunde des Neuen Testaments*, 38. Hervorhebungen im Original).

²³⁶ Alle Einheiten der Apostelgeschichte erhalten links biblische Angaben zugeordnet (vgl. WICK, *Bibelkunde des Neuen Testaments*, 38).

²³⁷ WICK, *Bibelkunde des Neuen Testaments*, 6.

²³⁸ WICK, *Bibelkunde des Neuen Testaments*, 6.

²³⁹ WICK erläutert explizit, dass „(d)er Übersichtlichkeit halber und um möglichst einfaches Lernen zu ermöglichen, [...] die Ausführungen zu jedem neutestamentlichen Buch nach demselben Schema gestaltet (wurden)“ (WICK, *Bibelkunde des Neuen Testaments*, 6).

²⁴⁰ Vgl. WICK, *Bibelkunde des Neuen Testaments*, 1-7.

hierdurch zeitnah getroffen werden. Ein effektiver Umgang mit dieser Bibelkunde wird begünstigt.²⁴¹

Nutzungshinweise zur Bibelkunde Peter Wicks

Empfohlen werden kann die Aufbereitungsweise Peter Wicks in bibelwissenschaftlichen Proseminaren besonders im Anschluss an eine zuvor bearbeitete Einheit.²⁴² Als Vergleichspunkt verwendet, können die eigenständigen ermittelten Ergebnisse der Lernenden den Forschungsbilanzen der Bibelkunde gegenübergestellt werden. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ausführungen sind als Diskussionsgrundlage für vielfältige theologische Schwerpunkte und Motive der Bibelperikopen hierdurch einsetzbar. Eine Bewusstwerdung, dass verschiedene biblische Deutungen existieren, kann durch diese Nutzung unterstützt werden.²⁴³

Die hierfür notwendigen zeitlichen Ressourcen sind sowohl bei der Lehrperson als auch bei den Lernenden zudem relativ gering. Aufgrund der tabellarischen Struktur und Kürze der Ausführungen sind die wichtigsten Kernthesen zügig ermittelbar.²⁴⁴ Auch ist durch den gleichen Aufbau aller Kapitel und der klaren Untergliederung der Inhalte eine Orientierung innerhalb des Textes mühelos möglich. In einer vergleichsweise geringen Zeitspanne sind Arbeiten mit den bibelkundlichen Darstellungen Wicks hierdurch denkbar.

²⁴¹ Zudem finden sich anhand des Galaterbriefes zusätzliche Hinweise für universitär Lehrende subsumiert (vgl. WICK, Bibelkunde des Neuen Testaments, 7-10). Auch beschreibt Wick in seinen einleitenden Worten, dass die Strukturtafeln „nicht nur eine einfache Hilfestellung für das Lernen des im Neuen Testaments gelesenen Inhalts (bieten sollen), sondern [...] implizit einen viel höheren, exegetischen Anspruch“ hätten (A.a.O., 5). Hierfür werde nicht nur eine Hilfgliederung zwecks bibelkundlichen Lernens, sondern die von dem Autor der neutestamentlichen Schrift zugrunde gelegte Gliederung dargestellt, so Wick. Dementsprechend werden neben den angesprochenen Inhalten und Themen auch Argumentationslinien und Erzählabsichten der Texte aufgegriffen und wiedergegeben (vgl. A.a.O., 5).

²⁴² Ebenfalls ist eine vorbereitende Sichtung der Strukturtafeln möglich. In dieser Nutzung wären die Darstellungen Wicks eine Orientierung vor der Beschäftigung mit dem Themengebiet und würden die Interpretation der Perikope dadurch leiten. Vor allem bei kurzen thematischen Lehr-Lerneinheiten ist dies sinnvoll.

²⁴³ Was bei einer Auslegung von Bibelstellen noch beachtet werden muss und weshalb die Vielfalt aber nicht Willkür gefördert werden darf, wird im auf den Seiten 194-201 nähergehend dargelegt.

²⁴⁴ Ein vielfältiger Gebrauch der wickschen Bibelkunde ist daher auch in Auszügen denkbar.

Helmut Merkel

Mit einem ebenfalls ausführlichen Einleitungstext, aber einem vollständig anderen methodischen Ansatz, leitet Helmut Merkel das Vorgehen und die Aufbereitungsart seiner Bibelkunde ein. Als bibelkundliches Arbeitsbuch überschrieben, wird sein Ziel, mit schriftspezifischen Rückfragen an das Neue Testament, das eigenständige Arbeiten und Kennenlernen der Bibel zu initiieren, definiert.²⁴⁵ Das autonome und eigenverantwortliche Beschäftigen mit den neutestamentlichen Schriften soll durch das bibelkundliche Arbeitsbuch unterstützt werden.²⁴⁶

Dabei umfassen die Darstellungen Merkels nicht alle Inhalte des Neuen Testaments. Vielmehr soll den Lesenden ein Kennenlernen von bedeutenden Motiven und Handlungsweisen biblischer Figuren ermöglicht werden. Anders als in vielen anderen bibelkundlichen Aufbereitungen²⁴⁷ setzt Merkel in seiner methodischen Aufbereitungsweise dabei nicht auf eine umfängliche Erläuterung der Inhalte in Form eines Fließtexts, sondern bedient sich expliziter Fragestellungen an die biblischen Schriften. Der methodische Aufbau folgt dem klar formulierten Ziel, *kein* „Nürnberger Trichter“ (zu sein), der eine mühelose Stoffaneignung verschaffen könnte“.²⁴⁸ Die Lernenden sollen hingegen dazu angehalten werden, sich mit den Bibelszenen eigenverantwortlich auseinanderzusetzen, das Analysieren und Arbeiten an biblischen Schriften anhand eigenständiger Beantwortung von Fragen einzuüben und „immer wieder [...]

²⁴⁵ Dies wird zu Beginn der Ausführungen Merkels auch als Kern der Beschäftigung mit dieser Bibelkunde benannt: Die bibelkundlichen Kenntnisse sollen durch eine eigenständige, wiederholte Arbeit am Primärtext erworben werden (vgl. MERKEL, H., Bibelkunde des Neuen Testaments. Ein Arbeitsbuch, Gütersloh 41992, 7).

²⁴⁶ Die Intention, den:die Lernende:n unterstützend in seiner:ihrer persönlichen Beschäftigung mit der Bibel zu begleiten, wird somit, wie bei Wick, angestrebt. Die methodische Aufbereitung dieser Zielsetzung unterscheidet sich hierbei allerdings.

²⁴⁷ Einige Beispiele für eine vorrangig im Fließtext verfasste Bibelkunde sind die Aufbereitungen von Lukas Bormann (BORMANN, L., Bibelkunde. Altes und Neues Testament, 6. durchgesehene Auflage mit 20 Abbildungen, Göttingen 2022), Klaus-Michael Bull (BULL, Bibelkunde des Neuen Testaments) und David C. Bienert (BIENERT, Bibelkunde des Neuen Testaments).

²⁴⁸ MERKEL, Bibelkunde des Neuen Testaments, 11.

den (Bibel)[...](t)ext durchzulesen“²⁴⁹. Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Themengebieten soll so ermöglicht werden.²⁵⁰

Diese Aufforderung an die Lesenden, die biblischen Schriften aufzuschlagen und mit ihnen aktiv zu arbeiten, findet sich auch in der Aufbereitung der Antworten zu den dargestellten Fragen umgesetzt, denn die Lösungen der zuvor gestellten Rückfragen Merkels werden nur stichpunkthaft dokumentiert. In einer prägnanten und fachlich komplexen Weise werden die wichtigsten Teilbereiche der Antworten auf ihren Kern heruntergebrochen und den Lernenden die Aufgabe weitergegeben, durch eine Auseinandersetzung mit den Bibelperikopen und Nutzung sekundärer Literatur die Inhalte vollständig zu verstehen.²⁵¹

Lehrende der Bibelwissenschaft können durch diese einführenden Hinweise zur Vorgehensweise der Bibelkunde, wie bei Wick, den Nutzen dieser Bibelkunde für die eigene Lehrveranstaltung besser einschätzen.

Nutzungshinweis zur Bibelkunde Helmut Merkels

Die kurzen stichpunktartigen Antworten im Anschluss an jede theologische Rückfrage dieser Bibelkunde sind vor allem bei Studienanfänger:innen oder komplexen unbekanntem Themengebieten nicht ohne Zusatzerklärungen oder Hilfestellungen für Proseminare zu empfehlen, da die vielfältigen aufgeführten theologischen Nuancen kaum ohne ausführliche Auseinandersetzung mit den biblischen Texten erkannt werden können.²⁵²

²⁴⁹ MERKEL, Bibelkunde des Neuen Testaments, 7.

²⁵⁰ Merkel erläutert, dass „(d)ie vielen Fragen [...] den Benutzer immer wieder reizen (wollen), den Text des Neuen Testaments selbst zu befragen“ (MERKEL, Bibelkunde des Neuen Testaments, 11).

²⁵¹ Unterstützt wird die individuelle Auseinandersetzung der Lernenden durch Nennungen expliziter Bibelstellen und einer abschließenden Subsumierung einiger sekundärer Texte zu den entsprechenden Themengebieten. Einige umfangreichere Fragestellungen werden mit einem individuellen kurzen Literaturverzeichnis versehen. Diese sind unter dem Topos „Literatur“ zusammengetragen.

Diese entsprechen aufgrund des zeitlichen Abstands der bibelkundlichen Darstellung zwar nicht mehr der aktuellen wissenschaftlichen Forschung, können allerdings bei Interesse einen Einblick in die zu dieser Zeit vorherrschenden theologischen Strömungen geben.

²⁵² Dies entspricht auch den gesetzten Zielsetzungen Merkels, die eigenständige Arbeit der Lesenden mit der Bibel zu fördern.

Die Bibelkunde entstand unter der Prämisse, Hinweise für die eigenständig Lernenden an die Hand zu geben. Daher sollte bei einer Verwendung der merkelschen Bibelkunde als Sekundärliteratur innerhalb universitärer Proseminare für angehende Religionslehrer:innen stets auf die Komplexität der Fragestellung im Verhältnis zum Wissenstand der Studierenden geachtet werden. Eine uneingeschränkte Nutzung kann aufgrund der zeitweiligen fachlichen Tiefe der Rückfragen und der damit verbundenen Überforderung und Überlastung nicht ausgesprochen werden. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung sollte eine ungefilterte Leseempfehlung daher nur bei biblisch versierten Studierendengruppen ausgesprochen werden.²⁵³

Diese Einschränkungen sind allerdings nicht mit einer fehlenden Empfehlung für die Verwendung der Bibelkunde Merkels zu verwechseln. Vielmehr können die Darstellungen des merkelschen bibelkundlichen Arbeitsbuches in vielfältiger Weise positiv in der universitären Praxis genutzt werden. Allem voran können für die Lehrenden die angeführten Fragestellungen als Inspiration für eine Seminarplanung herangezogen werden. Die expliziten und zeitweilig komplexen Auseinandersetzungen bieten musterhafte Vorschläge für eine Beschäftigung mit den individuellen neutestamentlichen Schriften. Die Bibelkunde bietet eine Vielfalt zu verschiedensten Themengebieten und kann zur Ideenfindung oder als Beispielgeberin verwendet werden. Lehrende können hierdurch im Planungsprozess Unterstützung erhalten.

Zudem können Ausschnitte der bibelkundlichen Aufbereitung bei einer grundlandschaftlichen Betrachtung innerhalb der Lehre als Diskussionsimpulse im Anschluss an eine Einheit in die Lerngruppe hereingegeben werden, denn ähnlich wie bei den Darstellungen Wicks ist durch die prägnante Nennung der Antwort ein vergleichsweise kurzer Zeitaufwand notwendig.

²⁵³ Vgl. beispielsweise auch die Unterfragen zu den Jüngern „In welchen Zusammenhängen treten Jünger (im Markusevangelium) auf?“ und „Wo spricht Mk vom Unverständnis der Jünger?“ (MERKEL, Bibelkunde des Neuen Testaments, 26). Beide Fragen verlangen ein grundlegendes Wissen um die Gegebenheiten der Markusdarstellung. Ähnliches gilt für die Subfrage „Welchen Gattungen sind diese Gleichnisse zuzuordnen?“ (A. a. O., 19). Auch hier wird Wissen, in diesem Fall um die theoretischen Einteilungen der Gleichnisse in „Gleichnis“, „Parabel“, „Beispielierzählung“ und „Allegorie“ nach Jülicher, vorausgesetzt.

Auch ist die Nutzung der merkelschen Bibelkunde als didaktische Reserve für eine inhaltliche Beschäftigung mit dem Themengebiet möglich. Ohne einen Arbeitsaufwand kann die Frage bei übrig gebliebener Zeit direkt an das Plenum herangetragen werden.

Abschließend ist zu erwähnen, dass die selektive Vorgehensweise Merkels bei seiner Darstellung der Inhalte des Neuen Testaments die Ansätze der Arbeitsweise des exemplarischen Arbeitens bzw. dem Topos der „Tiefenbohrung“ innerhalb der didaktischen Reduktion nutzt.²⁵⁴ Diese Bibelkunde kann daher auch als Inspiration für diese Zielsetzungen in den zu planenden Proseminaren verwendet werden.²⁵⁵

Beispielhaft besteht dabei die Möglichkeit, komplexere Fragestellungen²⁵⁶ zu übernehmen, welche ein schon vorhandenes Grundwissen der Lesenden erwarten und in das Plenum zur Bearbeitung zu reichen.²⁵⁷

Alles in allem verdeutlichen die verschiedenartigen Aufbereitungsarten der Bibelkunden von Wick und Merkel somit durch ihre methodische Organisation

²⁵⁴ Vgl. die Darstellungen der Seiten 59f.

²⁵⁵ Nicht alle Fragestellungen sind komplexer Natur. Im Anschluss an die im Folgenden dargestellte Aufgabenstellung wird in der merkelschen Bibelkunde auf der gleichen Seite nach dem Ablauf der Passionsgeschichte in Mk 14/15 gefragt (vgl. MERKEL, Bibelkunde des Neuen Testaments, 30f.). In einer beschreibenden Vorgehensweise werden in den Lösungsvorschlägen schlicht die Einzelstationen mit den entsprechenden Bibelstellen vermerkt. Einer Methodik muss sich bei der Beantwortung somit nicht bedient werden.

²⁵⁶ Exemplarisch erwartet die Rückfrage nach der markinischen Nutzung des Christustitels in MERKEL, Bibelkunde des Neuen Testaments, 30 von den Lernenden eine analysefähige Arbeitsweise und Reflexion des Gelesenen. Überdies werden Erläuterungen zur Wortherkunft oder der Bedeutung des Christustitels nicht hinzugefügt. Den Lesenden werden an dieser Stelle ein grundlegender Wissensschatz und vorhandene Kenntnisse, auf welche sie zurückgreifen können, unterstellt. Eine vollständige und eigenständige Erarbeitung der fachlichen Inhalte ist ohne Einleitungswissen und einem sicheren Umgang mit der Bibel an dieser Stelle nur schwer möglich und eine solche Aufgabenstellung sollte daher nur bei einer Tiefenbohrung als Zielsetzung genutzt werden.

Zudem führt Merkel in seiner Rückfrage nach dem Gebrauch des Titels „Christus“ im Markusevangelium mit einem Gleichzeichen zusätzlich den Ausdruck „Messias“ ein. Ohne grundlegende Kenntnisse zu den Bedeutungen dieser beiden Ausdrücke könnte die Frage nicht direkt beantwortet werden bzw. eine Verwirrung unter den Lernenden entstehen.

²⁵⁷ Zuvor wird auf der Seite 29 schon einmal ein Bezug auf die Hoheitstitel Jesus genommen. Die 13. Frage stellt eine schlichte Wiedergabe der Hoheitstitel dar, wohingegen die 14. Frage nach der Bedeutung des Gottessohnstitels in Markus fragt (vgl. MERKEL, Bibelkunde des Neuen Testaments, 29). Innerhalb der stichpunktartigen Antwort zu der Titulierung der Gottessohnschaft Jesu im Markusevangelium werden auch einige theologische Dimensionen und Deutungen bündig dargestellt, indem beispielsweise erläutert wird, dass eine „planmäßige Steigerung“ innerhalb der Gottessohnaussagen vorzufinden sind (ebd.). Ein Verweis zu Peschs Markusevangeliumkommentars beendet die Darstellung zu dieser Rückfrage (vgl. ebd. Verweis auf PESCH, Das Markusevangelium. I. Teil, Einleitung und Kommentar zu Kap. 1,1-8,26, Freiburg im Breisgau ³1980, 97).

unterschiedliche Zugangsarten zu den biblischen Texten. Sie sollten bei der Durchsicht nach geeigneten Bibelkunden daher Beachtung finden. Als Orientierungspunkte können Lehrende dafür die einleitenden Worte der Bibelkunden heranziehen, um die individuellen Darstellungen für die Lehrveranstaltungsreihe einzuschätzen und bei Übereinstimmungen nutzbar zu machen. Die Zielsetzungen und Aufbereitungsarten der Autoren können mit den persönlichen Planungen der Lehrpersonen verglichen und bei Bedarf eingesetzt werden.²⁵⁸

Der Umfang der bibelkundlichen Darstellungen

Hinsichtlich einer Eingrenzung potenzieller Bibelkunden nimmt neben einer methodischen Vorgehensweise der Autor:innen, wie zuvor erläutert, auch die Zeit als Faktor Einfluss bei einer Erstausswahl – denn zur Effizienzsteigerung kann das geplante Zeitfenster für den Eingrenzungsprozess der verwendbaren Texte berücksichtigt werden.

Als Orientierung für diese Art der *quantitativen Einordnung* ist in einem ersten Schritt auf die Seitenzahlen als Datengrundlage²⁵⁹ zurückzugreifen. Diese ermöglichen einen Überblick über die vorhandenen Ressourcen, denn der *Umfang bibelkundlicher Aufarbeitungen* ist innerhalb der auf dem Buchmarkt befindlichen Bibelkunden unterschiedlich umgesetzt. Sowohl bei den gesamt-biblischen als auch rein neutestamentlichen Bibelkunden²⁶⁰ lassen sich bei der Betrachtung der Seitenzahlen große Unterschiede innerhalb der Ausformulierungen vorfinden.²⁶¹ Innerhalb der im Neuen Testament getroffenen

²⁵⁸ Entsprechen sie in ihrem Kern nicht den individuell gesetzten Zielen der Lehrenden, sind sie für weitere Betrachtungen und Recherchen auszuklammern.

²⁵⁹ Unter dem Ausdruck der „quantitativen Datengrundlage“ werden beschreibende, statische Analysen zusammengefasst, in denen es um eine „übersichtliche Darstellung von Häufigkeiten [...] geht“ (BURZAN, N., *Quantitative Methoden kompakt*, München 2015, 144; vgl. für die Grundlagen der deskriptiven Statistik MESSER, M., SCHNEIDER, G., *Statistik. Theorie und Praxis im Dialog*, Berlin/Heidelberg 2019, 21).

²⁶⁰ Um eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden im folgenden Vorgehen rein neutestamentliche Bibelkunden von Gesamtdarstellungen separiert. Eine Betrachtung der alttestamentlichen Bibelkunden wurde aufgrund der thematischen Fokussierung auf neutestamentliche Proseminare ausgelassen.

²⁶¹ Nicht alle Bibelkunden wurden in die folgende Betrachtung miteinbezogen, da innerhalb der quantitativen Analyse nur ein grober Gesamteindruck zu möglichen Problemfeldern vermittelt werden soll. Die Betrachtung von Gerhard Hörster „Bibelkunde mit Einleitung zum Neuen Testament“ wurde aufgrund der Zusatztitulierung „Einleitung“ beispielsweise außen vorgehalten, da diese eine

Auswahl an Beispielbibelkunden konnten Darstellungen zwischen 99 Seiten²⁶² und knapp 320²⁶³ Seiten katalogisiert werden.²⁶⁴ Testamentsübergreifende Werke umfassen sogar die Spannweite von 88²⁶⁵ bis zu 862 Seiten^{266, 267}. Wie umfangreich eine Bibelkunde als Textart sein sollte, existiert in Form eines Richtwertes somit nicht. Statistisch weist dies auch die fehlende Nähe zum arithmetischen Mittel²⁶⁸ nach.²⁶⁹

Eine Berücksichtigung dieser quantitativ vielfältigen bibelkundlichen Umsetzungsformen kann für den Planungsprozess einer Lehrveranstaltung, trotz fehlender wissenschaftlicher Validität,²⁷⁰ daher Vorteile enthalten. Allem

eigenständige Schriftengattung beschreibt (vgl. HÖRSTER, G., Bibelkunde und Einleitung zum Neuen Testament, Wuppertal ²2006).

²⁶² Vgl. WICK, Bibelkunde des Neuen Testaments, Stuttgart 2004.

²⁶³ Vgl. BIENERT, Bibelkunde des Neuen Testaments.

²⁶⁴ Für den neutestamentlichen Bereich wurden die Bibelkunden von Gutbrod (GUTBROD, K., Kurze Bibelkunde des Neuen Testaments, Stuttgart ²1977), Merkel (MERKEL, Bibelkunde des Neuen Testaments), Wick (WICK, Bibelkunde des Neuen Testaments), Bull (BULL, Bibelkunde des Neuen Testaments) und Bienert (BIENERT, Bibelkunde des Neuen Testaments) miteinander verglichen.

²⁶⁵ Vgl. SCHMID, H. H., Kleine Bibelkunde, Zürich ²1988.

²⁶⁶ Vgl. MERTENS, H. A., Handbuch der Bibelkunde. Literarische, historische, archäologische, religionsgeschichtliche, kulturkundliche, geographische Aspekte des Alten und Neuen Testaments, Düsseldorf ²1997.

²⁶⁷ Dabei weichen die Darstellungen von Schmid (SCHMID, Kleine Bibelkunde) mit 88 Seiten und Mertens (MERTENS, Handbuch der Bibelkunde) mit 862 Seiten allerdings stark vom arithmetischen Mittel ab. Werden diese beiden Abweichungen ausgelassen, ergibt sich ein aufgerundeter Durchschnitt von 248 Seiten für die Gesamtdarstellungen des Alten und Neuen Testaments.

Die Ausführungen Schallers (SCHALLER, J., Kurze Bibelkunde, St. Louis 1899), Webers (WEBER, O., Grundriß der Bibelkunde), Zerbsts (ZERBST, C., Bibelkunde, Neubearbeitet durch C. Weist, Wien ²1999), Bormanns (BORMANN, Bibelkunde) und die Calwer Bibelkunde von Westermanns aus dem Jahre 1979 können einem Spektrum von 170 bis zu 301 Seiten zugeordnet werden. Die ergänzte und erweiterte Ausgabe von Westermann (vgl. WESTERMANN, Calwer Bibelkunde) überschreitet mit 347 Seiten den Rahmen geringfügig.

²⁶⁸ Das arithmetische Mittel gibt Auskunft über die Mitte einer Verteilung. Die numerische Bestimmung des arithmetischen Mittels wird, bei Vorliegen von Messwerten, durch die Addition aller Einzelwerte und der darauffolgenden Division durch die Zahl der Fälle durchgeführt (vgl. beispielsweise GRABMEIER, J., HAGL, S., Statistik. Grundwissen und Formeln, Freiburg ³2016, 19-21; vgl. auch SIBBERTSEN, P., LEHNE, H., Statistik. Einführung für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, Berlin/Heidelberg ³2021, 38).

²⁶⁹ Eine Betrachtung der Nähe der individuellen Werte zum arithmetischen Mittel ist für eine valide statistische Aussage notwendig. Außergewöhnlich hohe oder niedrige Messwerte können sich bei einer ausschließlichen Betrachtung des arithmetischen Mittels gegenseitig ausgleichen. Mathematisch wird bei dieser Art von Betrachtung daher der Dispersionsparameter der Varianz zu Grunde gelegt (vgl. beispielsweise die Darstellung der Streuungsmaße in KROMREY, H., Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung - mit ausführlichen Annotationen aus der Perspektive qualitativ-interpretativer Methoden von Jörg Strübing, Stuttgart ¹²2009, 421). Es ist statistisch empfehlenswert daher nicht nur den Mittelwert, sondern auch das Maß der Streuung, also Dispersion, anzugeben (vgl. ebd.).

²⁷⁰ Bewusst bleibt, dass eine rein deskriptive Auseinandersetzung mit den bibelkundlichen Darstellungen anhand der Seitenzahlen nicht den wissenschaftlichen Ansprüchen einer Untersuchung und Analyse fachlicher Texte entspricht, werden neben einer Ausklammerung der Inhalte auch die formalen Unterschiede, grafischen Ergänzungen und das gesamte Layout während dieser

voran die Betrachtung der Seitenanzahl bibelkundlicher Aufbereitungen ist für eine *erste* Einschätzung des Werkes sinnvoll. Zwar kann durch diese keine valide Aussage über den Umfang an fachwissenschaftlichen Inhalten sowie dessen Komplexität getroffen werden, denn die quantitativen Merkmale der Werke haben keinen direkten Bezug zu den qualitativen Umsetzungen innerhalb der verschriftlichten Ausführungen, allerdings sind bei einer klaren Zielsetzung der Lehrperson und einer realistischen Bezugnahme auf die zeitlich vorhandenen Ressourcen einige Rückschlüsse und Entscheidungshilfen für das weitere Vorgehen entnehmbar.²⁷¹

Vorgehensweise außen vorgelassen. Eine konkrete Beschreibung des Ausdrucks „Validität“ findet sich auf den Seiten 102-108.

Für eine Gegenüberstellung der quantitativen Füllmenge der Seiten (Wort pro Seite) sind beispielhaft die Bibelkunden von Zerbst (beispielhaft ZERBST, Bibelkunde, 28f.140f.150f.158f.) mit geringen Wortzahlen und einer großen grafischen Aufbereitung der textlastigeren Darstellung von Bienert (beispielsweise BIENERT, Bibelkunde des Neuen Testaments, 100f.126f.138f.280f.) gegenüberzustellen. Für eine valide quantitative Analyse und Einschätzung der Gegebenheiten wäre diese Vorgehensweise daher unbrauchbar.

²⁷¹ Für die Veranstaltungsplanung bedeute dies für den:die Lehrende:n, dass in einem ersten Schritt vorrangig die Werke mit einem der veranschlagten Zeit entsprechenden Umfang für die Recherche herangezogen würden. Bibelkunden, welche eindeutig zu kurz oder zu ausführlich für die individuellen Seminarsituationen zu sein scheinen, würden zur Vereinfachung der Planung vorerst durch quantitative Merkmale ausgeschlossen werden.

Beispielhaft beschrieben: Würde in einem neutestamentlichen Proseminar, bei dem Versuch ein Überblickswissen im Bereich des Lukasevangeliums zu vermitteln, ausschließlich ein Zeitfenster von einer Zeitstunde – und nur 15 Minuten für die bibelkundliche Erarbeitung – vorhanden sein, könnte, bei der Suche nach einer kurzen prägnanten Zusammenschau der lukanischen Besonderheiten, die bibelkundliche Darstellung Mertens (vgl. MERTENS, Handbuch der Bibelkunde) in einem ersten Schritt übergangen werden. Aufgrund der Vielzahl an Seiten ist von einem ausgesprochen großen Anteil an einleitungswissenschaftlichen und theologischen Informationen auszugehen. Eine rein bibelkundliche Auseinandersetzung mit den biblischen Geschichten ist in seinem 800 Seiten überschreitendem Werk nicht zu erwarten. Von einer für das vorhandene Zeitfenster zu ausführlicher Beschäftigung mit diesem Themengebiet kann ausgegangen werden. Andere kürzere Werke enthielten in diesem Fall zu einer größeren Wahrscheinlichkeit entsprechende thematische Zusammenfassungen des Lukasevangeliums. Eine vorrangige Sichtung dieser kurzen Werke wäre zu empfehlen. Durch eine Betrachtung der Seitenzahlen im Vergleich zu den zeitlichen Ressourcen wäre eine erste Einschätzung somit möglich.

Diese Vernachlässigung der mertenschen Bibelkunde würde bei Änderung der zeitlichen Ressourcen selbstverständlich ausbleiben. Wären im angeführten Fall nicht nur 15 Minuten, sondern eine größere Seminarreihe für die Erläuterung des Lukasevangeliums vorgesehen, könnten die Darstellungen Mertens für den im Seminar genutzten Textkorpus interessant werden. Ein ausführlicher Bericht und die Hinzunahme von einleitungswissenschaftlichen Inhalten wären in diesem Fall zeitlich möglich.

Kürzere Bibelkunden, wie die Darstellung Schmid (SCHMID, Kleine Bibelkunde), wären in diesem Fall in einem ersten Sondierungsschritt aufgrund seiner Kürze auszuspären.

Der relative Umfang der bibelkundlichen Darstellungen

Neben einer rein quantitativ-deskriptiven Begutachtung des Umfangs der bibelkundlichen Aufbereitungen ist für eine primäre Übersicht über die individuellen Darstellungen zudem die Betrachtung der internen Verhältnisse der beschriebenen Inhalte zueinander aussagekräftig. Diese kann ebenfalls etwas über die Sinnhaftigkeit einer Beschäftigung mit der Bibelkunde aussagen, da sie sich mit den quantitativen Schwerpunkten der Autor:innen befasst.

Werden ganz im Sinne eines schnellen ersten Überblicks die Seitenzahlen als primäre Ausgangspunkte herangezogen, können diese in einem zweiten Schritt mit den eigenen Schwerpunkten und Zielsetzungen der Lehrenden verglichen werden. Grobe Approximationen sind hierdurch möglich. Vergleichend wurden diesem Prinzip folgend die *Überschriften* der bibelkundlichen Kapitel betrachtet²⁷² und grafisch aufbereitet.²⁷³ Hierbei ließen sich individuelle Schwerpunktsetzungen einzelner Autoren quantitativ nachweisen.

Beispielsweise zeigen die Ausführungen von Westermann²⁷⁴ und Weber²⁷⁵ eine Fokussierung auf die Schriften der Bibel. In beiden Gliederungen kann eine verhältnismäßig große Nähe zu den Bibeltexten aufgrund der quantitativen Datengrundlage festgehalten werden. Weitergehende Inhalte, wie beispielsweise einleitungswissenschaftliche Hintergrundinformationen, finden sich nur in einem geringen Maße in diesen ersten Beschreibungen wieder. Eine konkrete Beschäftigung mit den Primärtexten wird in diesen bibelkundlichen Gesamtwerken präferiert.

²⁷² Hierfür wurde auf rein deskriptiver Ebene geschaut, ob die Kapitelüberschrift eine biblische Schrift oder bibelwissenschaftlich-exegetische Informationen fokussiert. Eine Vollständigkeit und Fehlerfreiheit wurden nicht angestrebt. Ausschließlich eine erste Orientierung soll ermöglicht werden.

²⁷³ Hierfür wurde zwischen den beiden Testamenten und anderen Hinzufügungen, wie beispielsweise einleitungswissenschaftlichen Informationen etc., unterschieden. Eine inhaltliche Beschäftigung mit einer Spezifizierung der individuellen Schriften wäre ebenfalls möglich. Für eine Verdeutlichung der Schwerpunktsetzungen wurde allerdings aufgrund der Ergebnisse darauf verzichtet.

²⁷⁴ WESTERMANN, C., Calwer Bibelkunde.

²⁷⁵ WEBER, O., Grundriß der Bibelkunde.

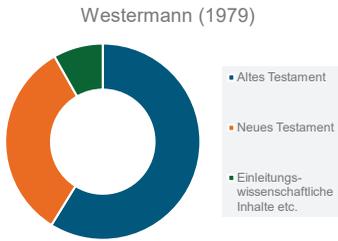


Abbildung 11: Relative Darstellung Westermann

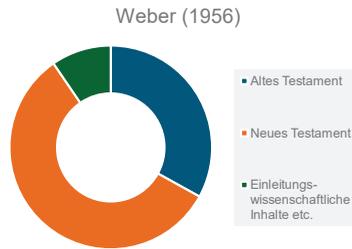


Abbildung 12: Relative Darstellung Weber

Dies führt eine grafische Aufbereitung der beiden Autoren deutlich vor. Wird die *relative Häufigkeit*, welche einen Anteil an Beobachtungen innerhalb einer Gesamtmenge abbildet,²⁷⁶ und das Verhältnis der individuellen Eigenschaften in einen Vergleich zum Absoluten nähergehend bestimmt,²⁷⁷ zeigt sich bei der Betrachtung von Westermann und Weber, dass sich nur wenige Seiten ihrer Bibelkunde nicht mit den expliziten biblischen Schriften beschäftigen. Von den Überschriften abgeleitet, kann eine beschreibende Nähe zur Bibel angenommen werden. Wird seitens der Lehrperson eine „biblisch nahe“ Bibelkunde gesucht, wären diese Darstellungen aufgrund ihrer relativen Häufigkeit eine gute erste Anlaufstelle für eine Suche.

Die grafische Darstellung der beiden bibelkundlichen Arbeiten verdeutlicht allerdings auch, dass die beiden Autoren unterschiedliche Schwerpunkte innerhalb der beiden Testamente gesetzt haben. Präferieren sie in beiden Fällen grundsätzlich die biblischen Schriften innerhalb ihrer Ausführungen in ihren Überschriften, rückt in der Umsetzung Westermanns allem voran das Alte Testament in den Fokus seiner Betrachtungen, wohingegen für Weber vor allem das Neue Testament in seiner Darstellung relevant ist. Dieser Themenschwerpunkt kann für eine erste Einschätzung ebenfalls sinnvoll sein.

²⁷⁶ Vgl. MITTAG, H.-J., Statistik. Eine Einführung mit interaktiven Elementen, Berlin/Heidelberg 2017, 43; vgl. OSTERMANN, R., WOLF-OSTERMANN, K., Statistik in Sozialer Arbeit und Pflege, München 2005, 26.

²⁷⁷ Demgegenüber steht die absolute Häufigkeit, die die Anzahl an Beobachtungen anzeigt (vgl. OSTERMANN, WOLF-OSTERMANN, Statistik in Sozialer Arbeit und Pflege, 26; vgl. MITTAG, Statistik, 42). Es kann untersucht werden, „wie häufig die einzelnen Ausprägungen eines Merkmals in der Gesamtheit der Untersuchungseinheit aufgetreten sind“ (KROMREY, Empirische Sozialforschung, 403).

Ein anderer Fokus lässt sich hingegen bei der kürzesten, Schmid,²⁷⁸ und auch längsten analysierten Bibelkunde, Mertens,²⁷⁹ festhalten. Bei diesen wird den einleitungswissenschaftlichen Inhalten ein überdurchschnittlich großer Raum gegeben. Somit kann bei den Bibelkunden Schmidts und Mertens, anders als in den Ausarbeitungen Westermanns und Webers, eine andere Gewichtung ihrer Texte anhand der relativen Häufigkeit festgehalten werden. Nicht einmal die Hälfte der angeführten Überschriften referieren in beiden Bibelkunden über explizit biblische Schriften. Vielmehr begleiten Themen wie „Die Entstehung der Bibel“²⁸⁰ und „Die Sprachen der Bibel“²⁸¹ die bibelkundlichen Ausführungen.

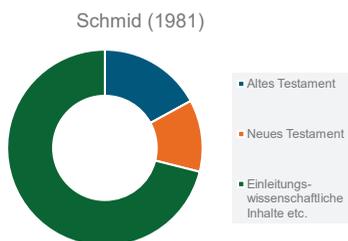


Abbildung 13: Relative Darstellung Schmid

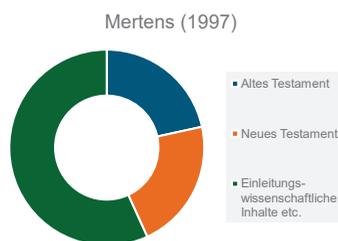


Abbildung 14: Relative Darstellung Mertens

Eine alleinige Darstellung der biblischen Einzelschriften wird in diesen Fällen somit nicht angestrebt. Für eine vorrangig „biblisch nahe“ bibelkundliche Seminarplanung sind die Beschreibungen Schmidts und Mertens aufgrund ihrer

²⁷⁸ SCHMID, Kleine Bibelkunde.

²⁷⁹ MERTENS, Handbuch der Bibelkunde.

²⁸⁰ Vgl. beispielsweise SCHMID, Kleine Bibelkunde, 9-14. Ebenfalls finden sich Erläuterungen zu den Sprachen der Bibel (A.a.O., 14f.) oder die Verbindung zur Schrift und Schreibkunst (A.a.O., 15-21) hinzugefügt.

²⁸¹ Vgl. hier MERTENS, Handbuch der Bibelkunde, 35-45. Zudem hat Mertens in seinen Auseinandersetzungen auch Informationen zu den Bibelübersetzungen (A.a.O., 45-53) oder zu literarischen Formen (A.a.O., 54-97) mit Themen wie den Zahlen und der Zahlensymbolik (A.a.O., 55-58), dem Mythos und der Bibel (A.a.O., 58-60) und der biblischen Geschichtsschreibung (A.a.O., 65-73).

einleitungswissenschaftlichen Schwerpunktsetzung daher zu Beginn der Sichtung bibelkundlicher Ausarbeitungen auszusparen.

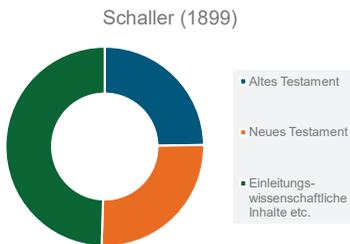


Abbildung 15: Relative Darstellung Schaller

Einen auffällig ausgeglichenen Anteil an bibelkundlichen und einleitungswissenschaftlichen Themengebieten enthält die älteste betrachtete Bibelkunde Johann Schallers.²⁸² In seiner Aufbereitung der Schrift findet sich bei der Betrachtung der relativen Häufigkeit ein gleichbleibendes Verhältnis zwischen

den fachwissenschaftlich-allgemeinen Analysen und den expliziten Schriftdarstellungen wieder. Eine eindeutige Zuordnung oder Schwerpunktsetzung lässt sich daher nicht vornehmen. Zudem erscheint eine interne Ausgeglichenheit zwischen den alt- und neutestamentlichen Beschreibungen, gemessen an den Überschriften, vorzuherrschen. So veranschaulicht er in ca. einem Viertel seiner Bibelkunde das Alte und in einem zweiten Viertel das Neue Testament.

Sollte im Rahmen einer Veranstaltungsplanung seitens der Lehrperson eine bibelkundliche sowie einleitungswissenschaftliche Arbeit gesucht werden, wäre die Darstellung Schallers daher eine Option, da gemessen an den Verhältnissen der Überschriften, beide Bereiche ausgeglichen²⁸³ betrachtet werden könnten.²⁸⁴

Die Ersteinschätzung und Ins-Verhältnis-Setzung der bibelkundlichen Darstellungen zu weiterführenden Forschungsgebieten ist allerdings nur in den Fällen möglich, in denen die einleitungswissenschaftlichen Erkenntnisse

²⁸² SCHALLER, Kurze Bibelkunde.

²⁸³ Hier ist in den einleitungswissenschaftlichen Grundlagen allerdings aufgrund der zeitlichen Ferne zu überlegen, ob die neue wissenschaftliche Forschung die älteren Beschreibungen nicht erweitert bzw. in einigen Fällen sogar widerlegt hat. Dies sollte je nach Situation und Textstelle ggf. überprüft werden.

²⁸⁴ Ein etwas ähnlicheres Bild findet sich in der Betrachtung der rein neutestamentlichen Bibelkunden wieder. Zwar sind sich auch hier Varianzen im Verhältnis von expliziter Bibelbetrachtung und allgemeineren Informationen auszumachen, doch finden sich allgemein größere Bereiche mit einem direkten Textbezug zu den biblischen Schriften wieder.

nicht mit den Analysen der biblischen Schriften vermischt werden.²⁸⁵ Findet keine Separierung dieser beiden Bereiche innerhalb der Organisation der Bibelkunde statt, sind aus den betrachteten Überschriften keine validen Informationen zu den Verhältnissetzungen zu gewinnen. Werden die einleitungswissenschaftlichen oder historischen Informationen anhand von biblischen Texten erläutert oder ohne zusätzliche Segmentierung angefügt, verhindert dies eine anfängliche Einschätzung.

Beispielhaft für die Schwierigkeiten und Ungenauigkeiten dieser Analyseform anhand der Überschriften ist die Bibelkunde Lukas Bormanns, da diese die Lesenden wiederholt, und zusätzlich zu den Wiedergaben der biblischen Schriften, mit anderen einleitungswissenschaftlichen Analysen und historischen Informationen versorgt. Innerhalb seiner Beschreibungen werden einleitungswissenschaftliche und bibelkundliche Betrachtungen fließend miteinander verwoben.

So wird beispielsweise bei der Beschreibung der markinischen Kreuzigungsszenarie neben einer Nacherzählung der Passionsstationen Jesu zur Veranschaulichung eine Abbildung historischer Kreuzigungspraktik hinzugefügt.²⁸⁶ Diese skizziert Befestigungsarten von Personen am Kreuz. Die Todesursachen werden in dieser grafischen Erklärung zudem schriftlich angeführt. Eine Abgrenzung dieser Informationen von den vorherigen bibelkundlichen Beschreibungen des Todes Jesu findet nicht statt. Eine Analyse der Überschriften und Ins-Verhältnis-Setzung der bibelkundlichen und einleitungswissenschaftlichen Inhalte zueinander wäre in diesem Fall somit nicht aussagekräftig.²⁸⁷

²⁸⁵ Eine Überprüfung der hier vorgestellten Bibelkunden fand nicht statt. Sie wurden nur als Beispiele für die mögliche Vorgehensweise angeführt.

²⁸⁶ Vgl. BORMANN, Bibelkunde, 188.

²⁸⁷ Grundsätzlich weicht Bormann in seiner bibelkundlichen Aufarbeitung von einigen zuvor veröffentlichten Bibelkunden ab. So orientiert sich seine Darstellung beispielsweise nicht, wie bei einer Bibelkunde angenommen werden kann, an einer Bibelübersetzung. Die Reihenfolge der dargestellten Schriften stimmt mit keiner überein. Vielmehr bestimmen biblische Motive und Themenschwerpunkte die Anordnung seiner Bibelkunde. Hierzu lassen sich auch unter dem Unterpunkt „Aufbau“ eigene Vorbemerkungen zu Entscheidungsgrundlagen und formale Schwerpunktsetzungen seinerseits vorfinden. Knapp wird innerhalb der Erläuterung dargestellt, dass nicht die Chronologie der biblischen Bücher im Kanon für den Ablauf seiner Bibelkunde ausschlaggebend war, vielmehr

Die dargestellten Kategorien enthalten alles in allem somit keine allgemeine Gültigkeit im Prozess der Planung und Recherche. Sie sind aufgrund ihrer Oberflächlichkeit anfällig für Fehler.

Als pragmatische Hilfe für eine erste Sondierung und Auswahl einzelner Texte und eine Übersicht über möglicherweise nutzbare Bibelkunden bieten die Vorgehensweisen allerdings einige Orientierungspunkte, die den Entscheidungsprozess der Lehrenden unterstützen können. Sie können als Wege angesehen werden, die bei der Suche nach passenden bibelkundlichen Werken abgeschritten werden können.²⁸⁸ Die Recherche nach einer den Gegebenheiten entsprechenden und geeigneten Literatur wird für die Lehrpersonen durch ihren Nutzen beschleunigt und erleichtert. Eine primär „zufällige“ Sichtung einzelner Bibelkunden kann so vermieden und die selbst gewählten Zielsetzungen besser verfolgt werden.

Zusammenfassend können Bibelkunden somit sowohl bei der Vermittlung von überblicksartigen als auch komplexen Inhalten genutzt werden. Je nach Ziel- und Umsetzung der Autor:innen sind verschiedenartige Nutzungsweisen möglich. Von Orientierungen zu Bibelabschnitten, zu direkten Textauszügen oder auch Ideen für Plenumsdiskussionen – bibelkundliche Aufbereitungen sind vielseitig in Proseminaren nutzbar. Vor dem Beginn der Sitzungsplanung

ergäben sich „(d)ie Kriterien dafür [...] aus der kritischen Erforschung der biblischen Schriften und dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion“ (BORMANN, Bibelkunde, 11). Texte, die sich in historischen und sachlichen Gesichtspunkten naheständen, würden daher zusammengeführt werden (vgl. A.a.O., 11). Weniger die Struktur der Bibel, sondern inhaltliche und exegetische Merkmale der Schriften sind für seine Darstellung entscheidend. Dieses Vorgehen weicht von den gängigen Beschreibungen anderer bibelkundlicher Autoren stark ab.

Eine ebenfalls andere Reihung der Aufbereitungen der biblischen Schriften findet sich bei MÜLLER, A., Theologische Bibelkunde, Leipzig 2022. So beginnt seine neutestamentliche Ausführung nach einer kurzen Zusammenschau der enthaltenden Schriften nicht, wie es die Regel ist, mit den (synoptischen) Evangelien, sondern der Entstehungszeit entsprechend mit den ältesten Texten: den echten Paulusbriefen (vgl. A.a.O., 211-233, 211). Den Synoptikern (vgl. A.a.O., 235-277) folgen die Apostelgeschichte (vgl. A.a.O., 279-289), die unechten Paulusbriefe (vgl. A.a.O., 291-298), der Hebräerbrief und die katholischen Briefe (vgl. A.a.O., 299-310), die Apokalypse (vgl. A.a.O., 311-317) und zuletzt die johanneischen Schriften (vgl. A.a.O., 319-337). Ein hermeneutischer Ausblick zur Bibel als Wort Gottes bietet einen Abschluss zu dieser Bibelkunde.

²⁸⁸ Diese dargestellten Unterscheidungen innerhalb des Textgenres „Bibelkunde“ bilden nur einen kleinen Ausschnitt aus der Vielfalt der vorhandenen Ansätze, Schwerpunktsetzungen und Aufbereitungsarten ab. Verschiedenste weitere formale, inhaltliche sowie methodische Entscheidungen finden sich in den individuellen Bibelkunden wieder und haben einen immensen Einfluss auf dessen Umsetzungen.

ist sich die Lehrperson daher zunächst ihrer eigenen Zielsetzung bewusst zu werden, um entsprechend dieser die Texte/Textausschnitte zu recherchieren.

2.6 Der Einbezug der Lernenden als dritter Punkt bei der Planung von bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen

Zu guter Letzt lässt sich eine Überforderung angehender Religionslehrer:innen innerhalb bibelwissenschaftlicher Lehre dann vermeiden, wenn der Fokus der Betrachtung ebenfalls auf den *Studierenden als aktives Gegenüber der Kommunikation* liegt.²⁸⁹ Wenn sie als handelnde Personen wahrgenommen werden.

Sie bilden in der Betrachtung der drei „Zs“ von Lehner daher auch die dritte zu berücksichtigende Komponente der didaktischen Reduktion und haben einen enormen Einfluss auf den Reduzierungsprozess der:des Lehrenden.

Die bisher zu beachtenden Faktoren für eine erfolgreiche universitäre bibelwissenschaftliche Lehrveranstaltung orientierten sich allem voran an den *ausrichtenden Akteur:innen und Gegebenheiten* des Lehrbetriebes. Seien es die fachwissenschaftlichen Zielsetzungen der Lehrenden oder auch organisatorische und institutionelle Vorgaben sowie zeitlich vorhandenen Ressourcen der Hochschule – die aktiv steuernden Personenkreise und Weisungen sind bis hierher Zentrum der Beobachtungen und Hilfestellungen gegen eine Überforderung.

²⁸⁹ Auch in der Fachwissenschaft der Theologie wurde seit Mitte des letzten Jahrhunderts das Subjekt des Lernens in den „Mittelpunkt des religionsdidaktischen Interesses“ gestellt (BÜTTNER, G., MENDEL, H., REIS, O., ROOSE, H., „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“ – Wer braucht es und wozu?, in: Dies. (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 1: Lernen mit der Bibel, Hannover 2010, 7-18, 7). Dies zeigen auch Forschungsschwerpunkte, beispielsweise die Berücksichtigung der lebensgeschichtlichen und -weltlichen Erfahrungen der Lernenden (vgl. A.a.O., 7f.) sowie die Wertschätzung der Kinder und Jugendlichen als Subjekte, nicht mehr nur Adressat:innen, der theologischen Auseinandersetzung (vgl. dazu allgemein die verschiedenen erschienenen Werke zur Kinder- und Jugendtheologie der vergangenen Jahrzehnte. Beispielfähig können hier benannt werden: Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P., Kalloch, C., Schreiner, M. [Hg.], Handbuch Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2019 sowie Freudenberger-Lötz, P., Kraft, F., Schlag, T. [Hg.], „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Stuttgart 2013).

Diese Betrachtungsweise vernachlässigt durch ihre Blickrichtung in großen Teilen allerdings das „Gegenstück“ der Kommunikation innerhalb einer Lehrveranstaltung – die *Studierenden*.²⁹⁰ Zwar wurden diese in angrenzenden Verweisen, da Zielsetzungen und zeitliche Ressourcen nicht im leeren Raum geplant werden können, angesprochen, aber ihre Bedeutung als angesprochenes Gegenüber der Konversation war bisher stark eingeschränkt.²⁹¹

Als ein elementarer Aspekt der allgemeinen Lehre sind Studierende in der wissenschaftlichen Forschung für eine gewinnbringende Vermittlung fachlicher Inhalte²⁹² allerdings unabdingbar. Dies verdeutlicht eine Definition von „Lehrpersonen“, die sagt, dass Lehrende „zugleich (als) Sachwalter der Lernenden und der Sache“²⁹³ zu beschreiben sind. „Sie stehen vor der doppelten Herausforderung, einerseits dem Anspruch der ‚Sachen‘ gerecht zu werden, andererseits aber auch die Ansprüche der Lernenden zu bedienen“.²⁹⁴ Für Lehrende bedeutet dies, dass neben den wesentlichen Elementen und Strukturen der „Sachlogik“ bei der Planung und Konzipierung von Veranstaltungsreihen auch die Perspektive der Studierenden berücksichtigt werden muss.²⁹⁵

²⁹⁰ Siebert formuliert dies in einem klaren Statement, wenn er sagt, dass „(f)ür sein Denken, Lernen und Nicht-Lernen [...] jeder selber verantwortlich (ist). Die Lehrenden sind verantwortlich für ihre Lehre, also für die Gestaltung der Lernsettings, für die ‚didaktische Reduktion und Rekonstruktion‘ der Themen und Qualifikationsanforderungen“, nicht aber für den eigentlichen Lernprozess (SIEBERT, H., *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, Weinheim/Basel ³2005, 34f.). Die Lernhandlung obliegt nicht der Verantwortung der Lehrperson.

²⁹¹ Clines fasst den Wandel hin zu den Lernenden in seiner persönlichen Wahrnehmung als „the biggest upheaval in educational theory and practice that has happened in my lifetime“ zusammen (CLINES, D. J. A., *Learning, Teaching and Researching. Biblical Studies Today and Tomorrow*, in: *Journal of Biblical Literature* 129 [2010] 1, 5-29, 7). Er spezifiziert diese Erfahrung noch, indem er sagt, dass er eines morgens aufhörte biblischen Unterricht zu geben und begann Studierende zu unterrichten (vgl. ebd.).

²⁹² Ihren Wert als Gegenüber in der universitären Lehre verdeutlicht die Forschung der didaktischen Reduktion, indem neben einer Bewusstwerdung der zeitlichen Ressourcen und einer klaren Auswahl der Zielsetzungen für die individuelle Lehrsituation ebenfalls die Lernenden als ein elementarer Aspekt der erfolgreichen Lehre benannt werden. Unter dem letzten Punkt der nach Lehner angeführten „3-Z-Formel“ wird die Zielgruppe einer Lehrveranstaltung als zu beachtender Faktor im Akt der didaktischen Reduktion vorgestellt (LEHNER, *Didaktische Reduktion*, 176). Die Lernenden sollen hierbei berücksichtigt werden. Eine Reduktion der Stofffülle soll „vor dem Hintergrund der jeweiligen Zielgruppe, der Lernziele und des Zeitbudgets“ stattfinden (A.a.O., 12). Die „zeitlichen Ressourcen“ sind innerhalb der Ausführungen Lehners unter dem Ausdruck „Zeitbudget“ subsumiert (vgl. A.a.O., 176).

²⁹³ LEHNER, *Didaktische Reduktion*, 65. Vgl. auch A.a.O., 66.

²⁹⁴ LEHNER, *Didaktische Reduktion*, 65. Vgl. auch A.a.O., 66.

²⁹⁵ Vgl. LEHNER, *Didaktische Reduktion*, 69.

Es kann nicht nur die Sachlogik beachtet werden (vgl. A.a.O., 117), da dies zu keinem langfristigen Lernerfolg führen würde.

Um Studierende als Kommunikationspartner:innen in den Lernprozess integrieren zu können, sollte daher vor einer endgültigen Planung von Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten fachwissenschaftlicher Themengebiete der vorhandene Wissensstand und die Kompetenzen der individuellen Lernenden Berücksichtigung finden – denn kein Wissen kann als selbstverständlich angesehen werden.²⁹⁶ Das Zurücktreten und Erheben des bibelwissenschaftlichen Vorwissens²⁹⁷ und der Arbeitsweisen ist in allen Fällen notwendig.²⁹⁸ Es ist wichtig, dass „Lernen“ nicht nur als „ein aktiver, selbstgesteuerter, gleichzeitig sozialer und kumulativer Prozess des Wissensaufbaus“²⁹⁹ verstanden werden kann, sondern vielmehr der Prozess des Erlernens neuer Inhalte nicht losgelöst von einem vorhandenen Wissen möglich ist.³⁰⁰ Die „Verarbeitung, Organisation und Elaboration des neu zu erwerbenden

Wird der Sachlogik ein Vorrang gewährt, würde beispielsweise bei einer Betrachtung der verschiedenen Evangelien zunächst mit der Struktur der synoptischen Evangelien begonnen werden. Die Darstellung der intertextuellen und motivischen Verknüpfungen würde den Einstieg in die Arbeit mit den verschiedenen Evangelienchriften darstellen.

Sollte es innerhalb der Studierenden allerdings schon viele Vorkenntnisse zum Johannesevangelium geben, würde nicht mit einer Betrachtung der synoptischen Evangelien eingestiegen werden. Vielmehr wäre die Wiederholung des Johannesevangeliums und eine anschließende Anknüpfung an die dort dargestellten Inhalte der Einstiegspunkt in die Lehrreihe. Hierdurch könnte „(v)om Bekannten zum Unbekannten“ gearbeitet werden (LEHNER, Didaktische Reduktion, 117; abgewandeltes Beispiel ebd.).

²⁹⁶ Indem die Perspektive der Studierenden miteinbezogen wird, werden die von der Lehrperson wahrgenommenen Selbstverständlichkeiten auf die Probe gestellt. Ein Perspektivwechsel muss vollzogen werden (vgl. BRIEDEN, N., Konstruktivistische Religionsdidaktik 2.0, in: Grümme, B., Pirner, M. L. [Hg.], Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart 2023, 29-44, 30. Dieser verweist auf Mendl [MENDEL, H., Konstruktivistische Religionsdidaktik, in: Grümme, B., Lenhard, H., Pirner, M. L. [Hg.], Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 105-118, 106], welcher argumentiert, dass durch eine konstruktivistische Sichtweise auf die Inhalte, in der Schule viele Selbstverständlichkeiten zerbrechen. Dies kann ebenfalls auf die universitäre bibelwissenschaftliche Lehre übertragen werden).

²⁹⁷ In Anlehnung an LEHNER, Didaktische Reduktion, 117.

²⁹⁸ Hierbei ist von Relevanz, dass der Blick auf die Wirklichkeit von jeder Person individuell ist. „Jede Ansicht von Welt beruht darauf, dass nicht alles gesehen wird, dass vieles ausgeblendet wird. Solche Beschränkungen der Perspektive sind lebensnotwendig“ (SIEBERT, Pädagogischer Konstruktivismus, 70). Sie beeinflussen unsere Wahrnehmung und unsere Deutung der Wirklichkeit.

²⁹⁹ LIPOWSKY, F., Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler, in: Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf, Zeitschrift für Pädagogik 51. Beiheft, 47-70, 59. Vgl. auch De Corte, E., Marrying theory building and the improvement of school practice. A permanent challenge for instructional psychology, in: Learning and Instruction 10 (2000), 249-266. Ähnlich auch in ARNOLD, M., Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess, München 2002, 110f.

³⁰⁰ In der Erwachsenenbildung kommt noch hinzu, dass die Lerngewohnheiten und die -geschichte sowie die etablierten psychosozialen Strukturen und bekannten Problemlösungsstrategien einen großen Einfluss auf den Lernprozess nehmen (vgl. SIEBERT, Pädagogischer Konstruktivismus, 33). Stärker noch als bei Kindern, ist dieser durch die vielen verstrichenen Jahre eingeübt.

Wissens³⁰¹ wird im menschlichen Gehirn ausschließlich bei vorhandenen Anknüpfungspunkten begonnen und kann daher ohne bekannte Verbindungsstellen nicht fortgeführt werden.

Dies wird auch in Forschungsergebnissen zu neuronalen Lernprozessen bestätigt – diese verdeutlichen, dass das Erwerben von Wissen durch eine Verbindung und Verstärkung von Synapsen im menschlichen Gehirn sichergestellt wird.³⁰² Neue Inhalte müssen hierfür „mit mentalen Schemata, Gedächtnisinhalten und neuronalen Assoziationsfeldern“ verknüpft werden.³⁰³ Eine unverbundene Aufnahme und Verarbeitung von Sachverhalten ist unwahrscheinlich,³⁰⁴ da erst mit der Möglichkeit, Informationen korrekt einzuordnen, tiefgehende Fachinhalte verstanden werden.³⁰⁵

³⁰¹ LIPOWSKY, Auf den Lehrer kommt es an, 59.

³⁰² Vgl. SIEBERT, Pädagogischer Konstruktivismus, 30.

³⁰³ SIEBERT, Pädagogischer Konstruktivismus, 31.

Grundlegend gilt der Prozess des nachhaltigen Lernens als eine Kombination aus Denken, Erinnern, Fühlen und auch körperlichen Empfindungen (vgl. A.a.O., 32).

Neue Inhalte sind im Prozess des Erlernens an andere, schon vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen anzuknüpfen (vgl. LANKES, E.-M., HARTINGER, A., MARENBACH, D., MOLFENTER, J., FÖLLING-ALBERS, M., Situierter Aufbau von Wissen bei Studierenden? Lohnt sich eine anwendungsorientierte Lehre im Lehramtsstudium?, in: Zeitschrift für Pädagogik 46 [2000] 3, 417-437, 418).

³⁰⁴ „Ob gelernt wird und was gelernt wird, hängt [...] weniger von den ‚Inputs‘ als vor allem von der individuellen kognitiv-emotionalen ‚Vorstruktur‘ und der psycho-physischen ‚Befindlichkeit‘ ab, aber auch vom Kontext, also von der Lernumgebung, der Lerngruppe, den biografischen und beruflichen Verwendungssituationen. Lernen ist ‚biografieabhängig‘ und ‚situiert‘, also kontextgebunden“ (SIEBERT, Pädagogischer Konstruktivismus, 32. Kursivierungen im Original).

³⁰⁵ Lernen ist zudem „eine auf Erfahrung basierende, dauerhafte Veränderung in den Verhaltensmöglichkeiten eines Individuums“ (RINCK, M., Lernen. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis, Stuttgart 2016, 11). Für die Lehrpersonen bedeutet dies, dass diese neben ausreichender Zeit (vgl. A.a.O., 106) auch vielfältige Anknüpfungspunkte bereithalten sollten, um einen nachhaltigen und erfolgsorientierten Lernprozess einzuleiten.

Der Prozess der Verarbeitung von Gehörtem ist dabei einflussnehmend. So konnte festgehalten werden, „dass 80 Prozent der kognitiven Aktivitäten von ‚Hörern‘ eines Vortrages ‚innerer Monolog‘ waren. Der Referent lieferte Anstöße für eigene Gedanken, das Gehirn kommunizierte mit sich selbst, es erinnert sich, sucht bestätigende Beispiele oder auch Widersprüche. Die Gedanken sind [...] ‚frei‘, sie flottieren, entfernen sich vom Thema, kehren zurück ... Das ‚System Referent‘ und das ‚System Zuhörer‘ sind nur lose gekoppelt“ (SIEBERT, Pädagogischer Konstruktivismus, 32. Kursivierungen und Punkte im Original). Wir hören und lernen als menschliche Wesen somit nicht alle vorgestellten Informationen. Vielmehr werden die Fülle an Inhalten für den persönlichen Nutzen und anhand vorhandener Kenntnisse gefiltert (vgl. A.a.O., 31). Um Überforderungen zu verhindern, werden nur „anschlussfähig(e)“ Informationen aufgenommen (ebd.).

Dies sollte von Seiten der Lehrenden allerdings nicht zu Frust führen. Vielmehr ist das aktive Bemühen den Lern- und Entwicklungsprozess der Studierenden positiv zu beeinflussen für eine gelingende Vermittlung schwieriger Inhalte unabdingbar. Denn „(a)uch wenn Zuhören eine selektive, eigenwillige, interpretative Tätigkeit ist, müssen Pädagog/innen [...] Wissen präsentieren, darstellen, anbieten. In Seminaren müssen wir ‚so tun, als ob‘ [...] unsere Informationen genauso verstanden würden, wie sie von uns gemeint sind. Diese Unterstellung veranlasst uns dazu, uns um Verständlichkeit zu bemühen. Wenn wir ‚so tun, als ob die Welt noch zu retten wäre‘, werden wir mehr dazu beitragen, als wenn wir ‚so tun, als ob‘ alle Bemühungen ohnehin zwecklos wären“ (SIEBERT, HORST, Pädagogischer Konstruktivismus, 105).

Für die Planung bibelwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen bedeutet dies, dass die Lehrperson die erhöhte Lernwahrscheinlichkeit bei einer „Verknüpfung bestehender Wissensbausteine mit neuen Wissens Elementen“³⁰⁶ berücksichtigen und daher vor einer ersten Beschäftigung mit einem Themengebiet das schon vorhandene Bibelwissen von den Lernenden evaluieren³⁰⁷ sowie die Ergebnisse in die Proseminarplanung einbeziehen sollte.

2.6.1 Vorteile einer Einführungserhebung in bibelwissenschaftlichen Seminaren

Um einen umfänglicheren Überblick über die Kenntnisse der Lernenden dem Seminarthema gegenüber zu ermitteln, ist organisatorisch eine einführende Erhebung zu Beginn der Lehrveranstaltungsreihe empfehlenswert. Die dort erhobenen Ergebnisse zu den Kenntnis- und Kompetenzständen der Studierenden können einen Ansatzpunkt für die folgenden inhaltlichen Seminarausinandersetzungen bilden.³⁰⁸ Wiederholungen schon bekannter Inhalte oder Überforderungen der angehenden Religionslehrer:innen durch zu komplexe und unbekannte Themengebiete sind dadurch vermeidbar.

Bei der Erstellung dieses Fragebogens sind seitens der Lehrperson allerdings die testtheoretischen Gütekriterien eine Erhebung zu berücksichtigen. Ansonsten kann es zu maßgeblichen Fehlern in der Datenlage kommen.

³⁰⁶ LIPOWSKY, Auf den Lehrer kommt es an, 59.

³⁰⁷ Durch den gesellschaftlichen Wandel des vergangenen Jahrhunderts kann ein solides Bibelwissen bei den Studierenden nicht mehr vorausgesetzt werden. War noch vor einiger Zeit dieses in allen Generationen und Sozialisationen eine Selbstverständlichkeit, lässt sich heutzutage die Forderung nach biblischem Grundlagenwissen kaum halten (vgl. FINSTERBUSCH, Einführung, 7. Beschreibungen zu dem Phänomen der Säkularisierung finden sich auf den Seiten 13 und 25).

³⁰⁸ Zudem ist die Durchführung einer einführenden Evaluation keinesfalls nur einseitig förderlich, denn nicht nur die Lehrperson erhält einen Überblick über die Kompetenzen sowie die inhaltlichen Wissenslücken der Lerngruppe. Auch den Studierenden ist es möglich, durch die Beantwortung der Fragen/Aufgaben ihren persönlichen aktuellen Leistungsstand zu evaluieren. Für eine gelingende Auswertung des eigenen Leistungsstandes sollte zu Beginn der Lehrveranstaltungsreihe die reflexive Betrachtung durch das Sicherheitsgefühl beim Ausfüllen der Evaluation eine erste Einordnung erhalten – im anschließenden Verlauf das Auswerten der eigenen Leistung trainiert werden. Bestenfalls wird der Prozess der eigenen Leistungsbeurteilung hierbei Schritt für Schritt integriert und die Bewertungskriterien offen und nachvollziehbar kommuniziert (vgl. FRISCH, J., Leistungsbewertung partizipativ gestalten, in: Praxishefte Demokratische Schulkultur [2019] 3, 23-25, 23). Die Ergebnisse können dann einen positiven Einfluss auf die Lernentwicklung der Studierenden haben (vgl. hierzu den Einfluss des Self-Assessments auf den Seiten 211-213.).

Diese werden im Folgenden dargestellt und auf ihre Relevanz für die bibelwissenschaftliche Einführungserhebung hin bewertet. Sie gehören zu den grundlegenden Spezifika von Evaluationen und sollten daher, zur Verhinderung von Fehlerquellen, von Lehrpersonen gekannt werden.

2.6.2 Testtheoretische Gütekriterien. Fachwissenschaftliche Hilfsmittel für die Verhinderung von Messungenauigkeiten

Unter dem Fachausdruck der *testtheoretischen Gütekriterien* werden Merkmale gefasst, die eine qualifiziert wissenschaftliche Aussage ermöglichen,³⁰⁹ indem sie sicher stellen, dass die Items, die innerhalb der Evaluation erhoben werden sollen, mit den gestellten Fragen auch ermittelt werden können.³¹⁰ Zudem werden Störfaktoren und Messungenauigkeiten durch die Einhaltung dieser Qualitätsanforderungen bei den Tests bzw. Fragebögen³¹¹ minimiert.

In Lernendenbefragungen, in denen keine wissenschaftlich empirischen Ableitungen aus den Daten rückgeschlossen werden sollen und die Erhebungsergebnisse ausschließlich für eine grobe Einordnung der Kenntnisse und Kompetenzen der Studierenden im Bereich der Bibelwissenschaft genutzt werden, sind die im Folgenden dargestellten Qualitätsanforderungen nicht in ihrem vollständigen Umfang nötig. Es kann auf eine akribische Umsetzung verzichtet werden. Allerdings sollte den Lehrenden bewusst sein, dass externe Einflussnahmen innerhalb solcher Evaluationen möglich sind. Ein Bewusstsein für die notwendigen Eigenschaften einer wissenschaftlichen Erhebung sollte entstehen und bei der Erstellung und Durchführung der Evaluation im Hinterkopf präsent bleiben, um ein grobes Fehlverhalten zu verhindern.

³⁰⁹ Es wurde hier größtenteils auf die Gütekriterien der quantitativen Forschung zurückgegriffen, da aufgrund der kurzen Zeiträume innerhalb universitärer Lehre eine qualitative Untersuchung der Lernenden nicht empfehlenswert ist.

³¹⁰ Forschungsergebnisse können nur in den Fällen in einer angemessenen Weise bewertet werden, wenn das Sammeln der Daten und die Beobachtungen zuvor reflektiert werden (vgl. SIEBERT, Pädagogischer Konstruktivismus, 125).

³¹¹ Vgl. die Darstellungen in MOOSBRUGGER, H., KELAVA, A., Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), in: Dies. (Hg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, Berlin 2020, 13-38.

Im Folgenden werden zunächst die drei Hauptgütekriterien, die der *Objektivität*, der *Validität* und der *Reliabilität*, nähergehend ausgeführt. Diese haben sich im Rahmen wissenschaftlicher Erhebungen als wichtigste Komponenten herausgestellt, da sie einen großen Einfluss auf die gesamte Wahrnehmung und die Echtheit der erhobenen Daten haben. Sie werden daher in statistischen Publikationen präferiert.

Andere Kriterien wie die der *Ökonomie*, der *Zumutbarkeit* und auch der *Unverfälschbarkeit* finden sich in den Ausführungen ebenfalls, allerdings in gekürzter Form, wieder.

Das Qualitätskriterium der *Objektivität* beschreibt als erstes Hauptgütekriterium die übergeordnete Zielsetzung jeder Erhebung, eine Vergleichbarkeit der individuellen Ergebnisse der befragten Personen zu generieren. Eine Gleichwertigkeit der gegebenen Antworten soll durch das Einhalten dieses Merkmals gewährleistet werden. Definitorisch ist ein Test dann objektiv,

„wenn das ganze Verfahren, bestehend aus Testmaterialien, Testdarbietung, Testauswertung und Interpretationsregeln, so genau festgelegt ist, dass der Test unabhängig von Ort, Zeit, Testleiter und Auswerter durchgeführt werden könnte und für eine bestimmte Testperson bezüglich des untersuchten Merkmals³¹² dennoch dasselbe Ergebnis und dieselbe Ergebnisinterpretation³¹³“

hervorbringt. Eine vollständige Unabhängigkeit von Äußerlichkeiten wird als theoretisches Ziel des ersten Hauptgütekriteriums angestrebt.³¹⁴

Um dies zu erreichen, wird die Objektivität in der Forschung in drei Unterkategorien unterteilt. Jeweils die Durchführung, die Auswertung und die

³¹² Unter dem Ausdruck „Merkmal“ versteht sich in der Testtheorie eine „(numerisch erfassbare) Variable, hinsichtlich derer sich verschiedene Personen [...] unterscheiden“ (BRANDT, H., MOOSBRUGGER, H., Planungsaspekte und Konstruktionsphasen von Tests und Fragebogen, in: Moosbrugger, H., Kelava, A. [Hg.], Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, Berlin ²⁰²⁰, 39-66, 41).

³¹³ MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 18. Vgl. auch KRUMM, S., SCHMIDT-ATZERT, L., AMELANG, M., Grundlagen diagnostischer Verfahren, in: Schmidt-Atzert, L., Krumm, S., Amelang, M. (Hg.), Psychologische Diagnostik, Berlin/Heidelberg ²⁰²¹, 39-207, 133.

³¹⁴ In der Umsetzung der Erhebung fragt die Objektivität danach wie stark das erhobene Ergebnis bei der Durchführung, Auswertung und Interpretation von der leitenden Person abhängt (vgl. SCHMIDT-ATZERT, L., AMELANG, M., Psychologische Diagnostik, Berlin/Heidelberg ²⁰¹², 131; vgl. auch die kurze Beschreibung der drei Bereiche der Objektivität bei KRUMM et. al., Grundlagen diagnostischer Verfahren, 133f.).

Interpretation,³¹⁵ sind hierbei nähergehend beschrieben.³¹⁶ Nur eine vollständige Abdeckung aller drei Teilbereiche schafft auf wissenschaftlicher Ebene eine allgemeine Objektivität.

Im Bereich der *Durchführungsobjektivität* werden die Bedingungen während der Umsetzung einer Erhebung sowie die von der Lehrperson zu beeinflussenden Gebiete im Sammlungsprozess der Daten einer näheren Untersuchung unterzogen. Hierbei nehmen die Arbeitszeiten, eine festgelegte einheitliche Instruktion vor Beginn der Evaluation sowie die identischen Aufgabenstellungen an die Befragten einen Einfluss auf die Einheitlichkeit der Ergebnisse.

Für die Planung innerhalb eines bibelwissenschaftlichen Proseminars bedeutet dies, dass, um eine möglichst objektive Befragung während der Durchführung zu garantieren, einige grundlegende Gegebenheiten während des Evaluationsprozesses eingehalten werden müssen.

Zuallererst sollte die Erhebung, wenn dies möglich ist, während der Seminarzeit stattfinden, da dies das Einhalten der einheitlichen Arbeitszeit absichert. Dieser zeitliche Bearbeitungsrahmen ist dabei zuvor klar zu kommunizieren und durch das Lehrpersonal bei der Absolvierung des Tests einzuhalten. Spontane Änderungen der Bearbeitungszeit aufgrund von zeitlichen Problemen sollten vermieden werden, um eine Vergleichbarkeit zwischen den Lernendengruppen und individuellen Studierenden gewährleisten zu können.³¹⁷

³¹⁵ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 18.

³¹⁶ Vgl. KRUMM et. al., Grundlagen diagnostischer Verfahren, 133.

³¹⁷ Haben Arbeitsgruppen eine gleiche Erhebungsfrage aber unterschiedliche Bearbeitungszeiten sind die Resultate nicht gleichwertig und die Durchführungsobjektivität nicht gegeben (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 18f.). Werden beispielsweise einer Arbeitsgruppe zur Beantwortung einer umfänglichen Frage zehn und einer anderen nur fünf Arbeitsminuten eingeräumt, sind die Ergebnisse aufgrund der terminierten Möglichkeiten schon unterschiedlich zu erwarten. Hat die erste Lerngruppe Zeit ihre Gedanken zu sammeln und zu strukturieren, entfällt dieses zeitliche Privileg der zweiten Studierendengruppe. Sie sind gezwungen alle Ergebnisse ad hoc wiedergeben zu können. Entsprechen einige Studierende der Fünf-Minuten-Gruppe nicht diesen Anforderungen, und sind sie gezwungen, zunächst ihre Gedanken zu sortieren, wird diesen die Zeitbegrenzung Schwierigkeiten bereiten oder gar eine ausführliche Antwort verhindern.

Zudem werden äußere Einflussfaktoren, die eine Veränderung des Ergebnisses bedingen könnten, durch eine präsentische Befragung minimiert. Recherchen von Lösungen sowie den Einbezug von Kommiliton:innen, Freund:innen, Bekannten etc. bei der Beantwortung der Fragen können während einer Seminarbefragung verhindert werden.³¹⁸ Die Wahrscheinlichkeit, den realen Fähigkeiten der Studierenden entsprechende Datensätze zu erhalten, wird hierdurch erhöht.³¹⁹

Eine Erhebung des Vorwissens innerhalb einer Seminareinheit birgt allerdings gleichermaßen einige Hindernisse, wenn eine Durchführungsobjektivität angestrebt wird. Allem voran die Äußerungen von Lehrenden sind dabei gefährdend. Durch Rückfragen, aber auch durch persönliche Gedanken der Lehrpersonen initiiert, birgt eine zusätzliche Erläuterung der Aufgabenstellung die Gefahr, versehentliche oder indirekte Hilfestellungen an die Lernenden heranzutragen. Eine Verfälschung der Ergebnisse ist hierdurch möglich.³²⁰

Ebenso kann es durch eine Verbalisierung von Fragestellungen³²¹ zu einem „verbal conditioning“³²² der Studierenden kommen.³²³ Beeinflusst durch Intonationen sowie mimische und gestische Handlungen kann eine unterbewusste Lenkung der Lernenden stattfinden.

Wird zum Beispiel in einer Evaluation nach Motiven der markinischen Passionsgeschichte gefragt, kann es durch eine verbale Wiederholung zu

³¹⁸ Vgl. GEIß, P. G., Fachdidaktik Psychologie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe, Bern 2016, 165.

³¹⁹ Bei Erhebungen in „externen Räumen“, wie Onlinebefragungen, kann eine Zusammenarbeit mit weiteren Personen oder die Recherche nur schwer verhindert werden. Hürden, wie das Einbauen von Zeiträumen für die Beantwortung einzelner Fragen, können dies zwar erschweren, eine Sicherheit, dass die Aufgaben in Einzelarbeit und ohne Beihilfe gelöst wurden, kann hierdurch allerdings nicht gegeben werden.

³²⁰ So kann es beispielsweise durch eine individuelle Beantwortung einer Frage zu einer Einordnung der Aufgabe in angrenzende Bereiche kommen. Der:die Studierende erhält dadurch Informationen, die ihre:seine Kommiliton:innen nicht erhalten.

³²¹ Sollte eine Frage aufgrund einer uneindeutigen Formulierung unklar bleiben, sollte selbstverständlich eine kurze Erläuterung im Plenum angefügt werden. Durch diese wird zumindest eine einheitliche „Beeinflussung“ aller Teilnehmenden sichergestellt.

³²² MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 18.

³²³ Bei Erhebungen durch Interviews ist darauf zu achten, dass keine der gestellten Fragen eine eindeutige Intonation in eine bestimmte Richtung enthält.

unterschiedlichen Betonungen der:des Lehrenden kommen. Ist die Intonation in einem Fall beim Ausdruck „*Motive*“ erhöht, werden die daraus ergebenden Antworten im Durchschnitt stärker auf die theologischen Themen fokussiert sein. Wird bei der gleichen Frage hingegen das Wort „*markinisch*“ durch den:die Sprechende:n hervorgehoben, kann eine stärkere Hervorhebung der Besonderheiten des Markusevangeliums zu den anderen Evangelien erwartet werden. Ein vergleichendes Arbeiten wird durch diese Betonung unterbewusst initiiert. Die persönlichen Intonationen der Fragenden führen somit zu einer Schwerpunktsetzung und Ergebnisbeeinflussung, da sich die Teilnehmenden Hinweise oder Hilfestellungen durch die Lehrpersonen erhoffen. Verbalisierungen werden dadurch zu Verfälschern der individuellen Daten der Studierenden.³²⁴ Interaktionen zwischen Testleitenden und Studierenden sind somit fehler- und beeinflussungsanfällig. Bestenfalls werden daher die fachwissenschaftlichen Fragestellungen schriftlich und möglichst eindeutig vorformuliert gereicht.³²⁵

Im Anschluss an die Durchführungsobjektivität, die sich zusammenfassend mit den externen Beeinflussungen während des Erhebungszeitraums

³²⁴ Ähnliches gilt für spontan gesetzte Sprechpause oder auch Veränderungen der Mimik und Gestik während des Sprechens. Die Studierenden interpretieren die durchgeführte Interaktion (z.T. unterbewusst) und lassen sich hierdurch in eine (unbeabsichtigte) Richtung lenken. In Anlehnung an MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 18 sowie an KRUMM et. al., Grundlagen diagnostischer Verfahren, 134.

³²⁵ Vgl. KRUMM et. al., Grundlagen diagnostischer Verfahren, 134. Zudem sind im Idealfall ebenso die allgemeinen und einführenden Instruktionen ausformuliert, da auch dabei der:die Testleitende einen Einfluss auf die Antworten der Studierenden nimmt. Die Intonationen sowie mimische und gestische Handlungen können die unabhängigen Ergebnisse beeinflussen. Ein bekanntes Beispiel für die Auswirkungen von Intonationen bei Instruktionen bei einem Leistungstest können aus dem Auftrag vom Frankfurter Aufmerksamkeits-Inventar 2 (vgl. MOOSBRUGGER, H., OEHLISCHLÄGEL, J., Frankfurter Aufmerksamkeitsinventar [FAIR-2], Bern/Göttingen 2011) entnommen werden. Hier heißt es schriftlich „Arbeiten Sie möglichst ohne Fehler, aber so schnell Sie können“. Wäre diese Instruktion mündlich durch einzelne Testleitende mitgeteilt worden, könnten durch die Betonung von Phrasen zwei unterschiedliche Ergebnisse auftreten: Wird der Abschnitt „ohne Fehler“ in der Aussage hervorgehoben, werden die Probanden mit großer Wahrscheinlichkeit versuchen ihren Fehlerquotient zu minimieren. Ist bei der Aussprache der Instruktion der Akzent auf der Phrase „so schnell Sie können“, werden die Bemühungen andere sein. Das Ziel verschiebt sich dann auf eine möglichst effiziente, schnelle Abarbeitung der folgenden Aufgaben. Der Fokus der Intonation wird aufgenommen und in die Arbeitsweise der Proband:innen übertragen (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 19). Zur Erreichung einer Durchführungsobjektivität ist daher eine einführende schriftliche Instruktion zu reichen. Diese sollte stets umfänglich genug sein, um Rückfragen zu vermeiden bzw. bei Unaufmerksamkeiten der Lernenden auf die schriftliche Anweisung zu verweisen (vgl. ebd.). Wenn möglich ersetzt diese schlussendlich vollständig die verbalen Instruktionen der Lehrperson.

beschäftigt und sich um eine Vergleichbarkeit der Antworten der Lernenden unabhängig von den Testleitenden bemüht,³²⁶ ist seitens der Lehrenden eine *Auswertungsobjektivität*³²⁷, die den wissenschaftlichen Umgang mit den Abgaben der Getesteten definiert, anzustreben. Diese verfolgt das Ziel der Einhaltung einer angemessenen und vor allem einheitlichen Bewertungsgrundlage für den Auswertungsprozess. Eine vollkommene Auswertungsobjektivität ist dann erreicht, wenn die Testauswertung unabhängig von den auswertenden Personen stets dasselbe Ergebnis aufweist.³²⁸ Individuelle Präferenzen oder Schwerpunktsetzungen der Lehrkräfte werden in diesen Fällen bei den Auswertungen der Befragungen außen vorgelassen.

Für das Erreichen dieses Kriteriums sind die Segmente einer „korrekten Antwort“ sowie die Kennzeichen einer hohen bzw. niedrigen Merkmalsausprägung für alle Fragen vor Beginn der Auswertung zu identifizieren und zu fixieren.³²⁹ Ein Bewertungsbogen kann hierfür beispielsweise genutzt werden.

³²⁶ „Eine absolute Durchführungsobjektivität ist stets anzustreben, aber in der Realität nicht immer erreichbar“ (MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 19).

Vgl. dazu auch KRUMM et. al., Grundlagen diagnostischer Verfahren, 134, die erläutern, dass dies in der Praxis nicht möglich ist. Kleinste Abweichungen können hier schon Einfluss auf die Ergebnisse nehmen (diese hinterfragen zudem, ob dies überhaupt dauerhaft wünschenswert ist [vgl. ebd.]).

³²⁷ Der Auswertungsobjektivität wird der Terminus der „Skalierung“ zusätzlich untergeordnet. Diese beschäftigt sich mit den Testwerten und fordert, dass sich die Relation der Leistungsfähigkeiten auch in den Ergebnissen widerspiegelt. Dies ist erreicht, wenn in einer empirischen Befragung wie einem Leistungstest eine leistungsfähigere Person einen höheren oder besseren Testwert als eine schwächere Testperson anhand des numerischen Relativ erhält. Dabei ist der numerische Relativ die Zahl, die die Merkmalsausprägung auf einer Skala und den erhobenen Testwert darstellt (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 20). Bestenfalls sind das empirische und das numerische Relativ äquivalent bzw. annähernd gleich und die „resultierenden Testwerte [...] (würden) die tatsächlichen Merkmalsrelationen [...] adäquat abbilden“ (ebd.).

Eine tiefergehende, testtheoretische Auseinandersetzung mit der Skalierung und den wissenschaftlichen Einstufungen, wie das Mindestmaß einer Messung im Ordinalskalenniveau (Rangskalenniveau) oder den damit einhergehenden Problematiken der Konstruktion dieser Skalenniveaus (vgl. A.a.O., 21), ist für die universitären bibelwissenschaftlichen Beschäftigung im dargestellten Rahmen nicht notwendig, da diese die Ökonomie und Nutzen dieses Prozesses vollständig übersteigen würde. Für eine durchschnittliche Bestimmung der Kompetenzen der Studierenden reicht auf Seiten der Lehrperson das Wissen um einen solchen Wert aus. Dieses schärft in der Erstellung und Auswertung der Erhebung das Bewusstsein und verhindert grundsätzliche Fehler. Die wichtigsten zu beachtenden Eigenschaften der Auswertungsobjektivität findet sich in einer Zusammenfassung bei SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 134f.

³²⁸ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 19.

³²⁹ Wird bei einem Intelligenztest beispielsweise nach den Gemeinsamkeiten zwischen dem Begriffspaar „Apfelsine – Banane“ gefragt, sind vor einer Auswertung Merkmalsausprägungen und ihre Gewichtungen festzuhalten. Für eine einheitliche Bewertung ist im vornherein festzulegen, ob

Für die Auswertungsobjektivität hat die Aufgabenart einen enormen Einfluss auf die Frage, wie objektiv bewertet werden kann sowie wie aufwändig die Skalierung in ihrer Umsetzung ist. Bei quantitativen oder qualitativen Fragestellungen sind unterschiedliche Eigenheiten bei der Erstellung und Auswertung der Einführungsevaluationen seitens der:des Lehrenden zu beachten.

Grundsätzlich haben quantitative eine bessere Auswertungsobjektivität als qualitative Fragen, da diese ausschließlich auf standardisierte, vorgegebene Antwortmöglichkeiten, sogenannte geschlossene Fragen, zurückgreifen.³³⁰ Eine eigenständige Formulierung von Antworten wird in dieser Aufgabenart von den Lernenden nicht erwartet.

Die bekannteste quantitative Evaluationsart ist der Multiple-Choice-Test mit Mehrfachwahlaufgaben. In diesem sind vollständig auswertungsobjektive Bewertungen der Antworten problemlos zu erreichen,³³¹ da durch die gebundenen Antwortformate eine richtige und falsche Antwort klar voneinander unterschieden werden können. Zwischenlösungen sind in dieser Befragungsart nicht vorgesehen.³³²

Dies ist bei qualitativen Aufgabenarten nicht in dieser Einfachheit möglich. Durch einen Fokus auf freie Antwortmöglichkeiten, ohne die Einschränkung durch zuvor vorgegebene Items, sind die befragten Personen gezwungen, ihre Erklärungen in eigenen Worten zu formulieren.³³³

die Gemeinsamkeit „Nahrungsmittel“ oder aber „Frucht“ eine höhere Bewertung erhalten wird (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 20). Eine spontane Entscheidung im Auswertungsprozess kann zu einer Uneinheitlichkeit in der Bewertung führen.

³³⁰ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 19f.

³³¹ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 19.

³³² Bei fachwissenschaftlichen Fragen bereitet die Einschränkung des Grades der Freiheit bei diesen Fragebögen keine Probleme, da auf ein „richtig/falsch“ System zurückgegriffen werden kann. Wird diese Aufgabenart allerdings auch beispielsweise bei der Erhebung eines Meinungsbildes von Studierenden zu einer laufenden Lehrveranstaltung verwendet, ist bei der Erstellung der Antworten stets darauf zu achten, dass die ausgewählten Items auch alle realen Resultatmöglichkeiten abbilden. Eine Wissenschaftlichkeit der Antworten muss hier gewährleistet und Beeinflussungen entgegengearbeitet werden (vgl. MERCHEL, J., Evaluation in der Sozialen Arbeit, München 2019, 89).

³³³ Vgl. GEIS, Fachdidaktik Psychologie, 163.

Dies führt in der Auswertung der Antworten zu Schwierigkeiten bei der Einhaltung einer Objektivität. Neben den Ergebnissen „richtig“ oder „falsch“ entstehen Zwischenlösungen, die, wird eine Auswertungsobjektivität angestrebt, ebenfalls vor einer ersten Sichtung in ihrer Merkmalsausprägung definiert worden sein sollten.

Wird beispielsweise innerhalb einer qualitativen Einführungsevaluation nach der Zweiquellen­theorie gefragt, wird von den Lernenden erwartet, dass diese die Kenntnisse um die Verhältnisse der Texte untereinander, ebenso wie Fachbegrifflichkeiten, hier die „Markuspriorität“ und die „Logienquelle Q“, benennen können. Eine Ermittlung fachwissenschaftlicher Leerstellen oder ver­gessener Fachausdrücke ist hierdurch schneller möglich.

Für die Auswertungsobjektivität bedeutet dies allerdings, dass die Zwischenlösungen eine einheitliche Bewertungsgrundlage erhalten müssen. Um diese auf *wissenschaftlichem Niveau* zu ermöglichen, wäre für jedes erfragte Testitem daher eine detaillierte Codierungsregel zu erstellen.³³⁴

Für den angestrebten Rahmen einer einführenden Wissensstandserhebung in bibelwissenschaftlichen Proseminaren reicht es allerdings in der Regel aus, wenn der:die Lehrende im Prozess der Erstellung des Evaluationsbo­gens die Fragen mit den dazugehörigen Antworten stichpunktartig notiert. Eine ausführliche Beantwortung der Aufgabenstellungen ist nicht notwendig, denn die individuellen Bestandteile der beachtenswerten fachwissenschaftlichen Bereiche wären durch diesen Arbeitsschritt ermittelt und könnten ein­heitlich in die Bewertung einfließen.³³⁵

³³⁴ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 19f.; vgl. auch KRUMM et. al., Grundlagen diagnostischer Verfahren, 135.

³³⁵ Die Erstellung einer detaillierten Kodierungsregel ist bei qualitativen Fragestellungen allerdings dann notwendig, wenn die Auswertung von externen Personen übernommen wird. Werden beispielsweise Tutor:innen angehalten, die Testanalyse für die Lehrperson vorzunehmen, sollte ein ausführlicher und vollständiger Erwartungshorizont für alle individuellen Rückfragen angefertigt werden. Nur dann kann eine einheitliche Auswertung der Inhalte garantiert werden. Zur Vereinfachung können vor der Auswertung sogenannte „Schablonen“ als Anweisungen hinterlassen werden (vgl. KRUMM et. al., Grundlagen diagnostischer Verfahren, 135).

Der dritte und letzte Objektivitätsbereich, der der *Interpretationsobjektivität*, beschäftigt sich abschließend mit den Schlussfolgerungen der aus der Untersuchung erhobenen Ergebnisse. Eine schematische Vereinheitlichung und Gleichmäßigkeit der Interpretationen wird dafür angestrebt.³³⁶ Grundsätzlich gilt daher, dass ausschließlich die erfragten Merkmale einer Aufgabenstellung ausgelegt werden dürfen.³³⁷ Eine Übertragung einer Beobachtung, sei es durch Querverbindungen oder aber weiterführende Deutungen, in andere Gebiete ist untersagt. Diese würde die Datenlage verfälschen.

Für bibelwissenschaftliche Seminarsituationen bedeutet dies, dass die individuellen Antworten der Lernenden nicht über die Frage hinaus interpretiert werden dürfen. Ist beispielsweise das Ergebnis eines Teilnehmenden in einer fachlichen Frage zum Korintherbrief schlecht ausgefallen, gibt dies keine Auskunft über das allgemeine Bibelwissen oder auch über die weitergehenden Kenntnisse zu den paulinischen Briefen. Es kann von dieser Antwort auf nichts weitergehend geschlossen werden.

Allgemein sind somit Interpretationen, die die vorhandene Datenlage überschreiten, zu vermeiden, da sie nicht den wissenschaftlichen Standards entsprechen. Schlimmstenfalls führen sie zu Stigmatisierung von Einzelpersonen.

Um in einer Erhebung eine Eruierung der für die Lehrperson relevanten Informationen aus den Evaluationsdaten zu ermöglichen, muss auf fachlicher Ebene allerdings bei der Erstellung der Fragen ebenfalls das zweite Hauptgütekriterium der *Validität* sichergestellt werden. Dieses bildet das wichtigste

³³⁶ „Die Auswertung eines Tests liefert Rohwerte. Ein Proband hat beispielsweise 210 Aufgaben richtig gelöst. ‚Interpretieren‘ bedeutet, diesem Wert eine Bedeutung zu geben“ (KRUMM et. al., Grundlagen diagnostischer Verfahren, 136). Die Auswertung der gegebenen Antworten sollte als erster Schritt der Bewertung stets fern jeglicher Deutung sein.

³³⁷ Diese müssen in einem vorangestellten Schritt selbstverständlich zunächst benannt werden. Eine Annahme, dass diese aus den Ergebnissen ersichtlich sind, entsprechen nicht dem Prinzip der Standardisierung (vgl. KRUMM et. al., Grundlagen diagnostischer Verfahren, 136).

Hauptgütekriterium der international vereinheitlichten Standards.³³⁸ Erst durch die Einhaltung einer Validität kann die Gültigkeit und die Tragfähigkeit der erhaltenen Resultate in einer Befragung bestätigt werden.³³⁹

Versichert die Objektivität die Einheitlichkeit der Datenanalyse, positioniert die Validität sich fachlich zu den Datenlagen unter Berücksichtigung der Itemwerte.³⁴⁰ Das heißt: Eine Erhebung erfüllt das Gütekriterium der Validität nur, wenn das Merkmal, welches mit diesem gemessen werden soll, in der Umsetzung auch erhoben wird.³⁴¹

Metaphorisch können diese Anforderungen an einen Test mit einem Wirkungsnachweis eines Medikaments verglichen werden. Bei diesem muss vor einer Veröffentlichung nachgewiesen werden, dass das entsprechende Mittel zur Behandlung einer entsprechend genannten Krankheit angewendet werden kann. Eine Wirkungsweise gegen einen bestimmten Erreger muss bestätigt sein. Eine allgemeine Validität gegen jegliche Krankheit wird dabei nicht erwartet. „Genauso kann ein Test nicht generell valide [...], sondern nur valide für bestimmte diagnostische Fragen“ und Personengruppen sein.³⁴² Das

³³⁸ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 30; vgl. KRUMM et. al., Grundlagen diagnostischer Verfahren, 157.

³³⁹ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 16.30.

³⁴⁰ Dabei kann nicht von der Objektivität und der Reliabilität, welche sich mit der Messgenauigkeit beschäftigt, vollständig auf die Validität rückgeschlossen werden (vgl. KRUMM et. al., Grundlagen diagnostischer Verfahren, 157). Die Gütekriterien stehen jedoch ebenfalls nicht losgelöst voneinander. Sie bedingen und beeinflussen sich in einem interferierenden Effekt. So befasst sich das Gütekriterium der Validität „auch mit der Belastbarkeit von Testwertinterpretationen sowie den Schlussfolgerungen, die auf der Basis von Testergebnissen hinsichtlich eines Außenkriteriums gezogen werden“ (MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 30).

Meyer et. al. haben 2001 in 129 Studien eine durchschnittliche Korrelation von $r = .33$ zwischen der Reliabilität der Tests und der Größe des Konstruktvaliditätskoeffizienten festgestellt (vgl. MEYER, G. J., FINN, S. E., EYDE, L. D., KAY, G. G., MORELAND, K. L., DIES, R. R., EISMANN, E. J., KUBISZYN, T., REED, G. M., Psychological testing and psychological assessment. A review of evidence and issues, in: American Psychologist 56 [2001] 2, 128-165; vgl. SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 154). Daher kann die Höhe der Reliabilität eines Tests die Höhe der Validität beeinflussen (vgl. SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 154).

³⁴¹ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 30; vgl. SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 142. Vereinfacht fragt die Validität danach: „(w)ie gut gelingt es, genau das Merkmal zu messen, das mit dem Test gemessen werden soll (und nicht ein anderes)?“ (SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 131).

³⁴² Zitat und Beispiel entnommen aus SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 143.

Erfüllen einzelner Zielsetzung soll in der Umsetzung der Befragung sichergestellt werden.

Hierfür wird innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses zwischen vier Validitäten unterschieden: der *Augenscheinvalidität*, der *Inhaltsvalidität*, der *Kriteriumsvalidität* und der *Konstruktvalidität*. Sie haben alle einen Einfluss auf eine gelingende Befragung.³⁴³

Dabei ist die bekannteste Form der Validität die *Augenscheinvalidität*. Diese kennzeichnet die Akzeptanz der Befragung vonseiten der Testpersonen³⁴⁴ und beschreibt, ob die Erhebung aus Laiensicht als gerechtfertigt empfunden wird. Ein Gültigkeitsanspruch wird aus der Perspektive der Getesteten geprüft.³⁴⁵

Das in der Literatur geläufigste Beispiel für eine hohe Augenscheinvalidität ist der Intelligenztest. Anhand der Testinhalte und ihrer Gestaltung wird Laien glaubhaft vermittelt, dass deren Intelligenz mit dieser Erhebung gemessen wird. Aufgrund des Bekanntheitsgrades wird die Durchführung und auch die spätere Vermittlung der erhobenen Ergebnisse erleichtert.³⁴⁶ Diskussionen um die Glaubhaftigkeit und den Sinn dieser Erfragung finden nur selten statt.

Eine ähnlich hohe Augenscheinvalidität hat in einer bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungsreihe die Erfragung der fachlichen Kenntnisse der Studierenden. Durch die Fokussierung der Lehrform auf die Vermittlung fachwissenschaftlicher Themengebiete sind wenige Widersprüche zu den resultierenden Ergebnissen zu erwarten. Die Legitimität der Items wird bei einer objektiven Durchführung nicht hinterfragt.

³⁴³ Für die Wissenschaftlichkeit der Erhebung ist die Augenscheinvalidität nicht notwendig. Sie hat allerdings einen Einfluss auf die Leistung und das Engagement der Lernenden. Daher hat sie für eine gelingende Befragung anzustreben.

³⁴⁴ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 30f.

³⁴⁵ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 31f.

³⁴⁶ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 32.

Eine hohe Augenscheinvalidität sagt grundsätzlich allerdings nichts über die Wissenschaftlichkeit oder den Inhalt eines Tests aus,³⁴⁷ denn es kann aufgrund des Eindrucks nicht auf die Richtigkeit der Rückfragen geschlossen werden. Nur wenn die Items operationalisiert und auf ihre Eignung geprüft wurden³⁴⁸ sowie das „interessierende Merkmal“³⁴⁹ tatsächlich erfragt wurde, kann von einer inhaltlichen Validität, oder auch *Inhaltsvalidität*, gesprochen werden.³⁵⁰

Wird beispielsweise anhand vom Umgang mit niedrigen Zahlen und der Fähigkeit von Kindern verbalen Ausführungen zu folgen, die Schulreife erfasst, sind diese Themenbereiche aufseiten der Augenscheinvalidität nachvollziehbar und logisch: Anhand dieser Befragung der Kinder wird die Eignung für einen Schulstart auf inhaltlicher Ebene sichergestellt. Die grundlegenden für den Schulbetrieb notwendigen Fähig- und Fertigkeiten werden getestet.³⁵¹

Die inhaltliche Ebene, welche die explizit in der Schule zu erlernenden Themengebiete abbildet, ist für die Rückfrage nach der Schulreife eines Kindes allerdings kein Alleinstellungsmerkmal. Durch die Testung werden neben fachlichen Eignungen auch „soziale Kompetenzen sowie motivationale und

³⁴⁷ Die Augenscheinvalidität wird in vielen Fällen mit der Inhaltsvalidität verwechselt (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 32; vgl. auch TENT, L., STELZL, I., Pädagogisch-psychologische Diagnostik, Band 1: Theoretische und methodische Grundlagen, Göttingen 1993, 48).

³⁴⁸ Die Inhaltsvalidität wird gewöhnlich nicht anhand numerischer Maße oder Kennwerte, sondern aufgrund „logischer und fachlicher Überlegungen“ bestimmt (MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 32; vgl. CRONBACH, L. J., MEEHL, P. E., Construct Validity in Psychological Tests, in: Psychological Bulletin 52 [1955] 4, 281-302; vgl. MICHEL, L., CONRAD, W., Testtheoretische Grundlagen psychometrischer Tests, in: Groffmann, K.-J., Michel, L. [Hg.], Enzyklopädie der Psychologie, Band 6, Göttingen 1982, 19-70). Die Beurteilung, wie repräsentativ die zu ermittelnden Merkmale mit den befragten Items erfasst wurden, wird meist durch Expert:innen durchgeführt (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 32).

³⁴⁹ MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 31.

³⁵⁰ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 31.

Die Inhaltsvalidität beschreibt als zweite Art der Validität somit die eigentliche thematische Übereinstimmung zwischen den „Items eines Tests“ und den „zu messende(n) Merkmal(en)“ (SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 145).

³⁵¹ Ähnlich ist dies bei einem strukturierten Interview zur Erfassung der Eignung für einen Beruf. Zuvor analysierte Anforderungen ergeben die Fähigkeiten und Kompetenzen (bspw. Durchsetzungsvermögen, Verhandlungsgeschick, Wissen um die Materie und benötigte Sprachen), die für die erfolgreiche Ausübung des Berufs notwendig sind. Gelingt es zu allen geforderten Anforderungen eine treffende Interviewfrage auszuarbeiten, ist das Interview inhaltsvalide (vgl. SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 145).

emotionale Variablen“³⁵² erfragt. Von Außenstehenden werden diese notwendigen Eigenschaften auf Basis der Augenscheinvalidität allerdings in vielen Fällen vernachlässigt. Wissenschaftlich umfasst die Inhaltsvalidität somit mehr erfragte Items als zunächst von Externen angenommen wird.

Ist die inhaltliche Validität während der Befragung der Lernenden sichergestellt, muss im Anschluss an die Durchführung mit der *Kriteriumsvalidität* garantiert werden, dass die Rückschlüsse, die von den erfragten Werten zu den daraus geschlossenen Ergebnissen führen, bei der Analyse und Interpretation dieser gerechtfertigt sind. Schlussfolgerungen, welche aus der Erhebungssituation entstanden sind, müssen auf ihre Gültigkeit außerhalb der Testung überprüft werden.³⁵³

Zur Erschließung einer Kriteriumsvalidität wird häufig auf einen Vergleich zwischen den gesammelten Testwerten und empirisch erhobenen Kriterien außerhalb der Testsituation zurückgegriffen. Eine Missinterpretation ist hierdurch zu verhindern. Stimmen die beiden Werte allerdings überein, werden die Testergebnisse als valide hinsichtlich des jeweiligen Kriteriums eingestuft.³⁵⁴

Für bibelwissenschaftliche Seminareinheiten ist diese Validitätsart nicht notwendig, wenn ausschließlich ein Ersteindruck von der Lernendengruppe eruiert werden soll. Zudem könnten für einen allgemeinen Vergleich höchstens auf die in der Befragung erhaltenen Werte mit der persönlichen Beurteilung

³⁵² MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 31.

³⁵³ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 32f.; vgl. SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 146.

Kriteriumsvalidität liegt dann vollständig vor, wenn beispielsweise Ergebnisse aus dem „Schulreife-test“ die Leistungsfähigkeit der Kinder definieren und diese in der Schule auch leistungsfähig sind bzw. der Test ein leistungsschwaches Kind bestimmt und dieses sich auch in der Schule als leistungsschwach erweist (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 33).

Die „Berechtigung und [...] (die) *Belastbarkeit von diagnostischen Entscheidungen*, die durch *extrapolierende Verallgemeinerungen* von Testergebnissen auf das Verhalten der Testpersonen“ geschlossen werden, müssen der Realität entsprechen (A.a.O., 31. Alle Kursivierungen wurden der Vorlage entnommen).

³⁵⁴ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 33.

der Lehrperson oder anderen Kolleg:innen verglichen und Korrelationen berechnet werden.³⁵⁵ Entsprechen die in der Situation erhobenen Werte den zuvor evaluierten Daten, können die Ergebnisse als belastbar eingestuft werden. Für die praktische Umsetzung und das erwünschte Ziel ist dies daher nicht erforderlich.

Um eine vollständige Validität einer Befragung zu ermöglichen, sind die von der evaluierenden Person getroffenen Rückschlüsse wissenschaftlich ebenfalls auf ihre *Konstruktvalidität* hin zu befragen. Diese beschäftigt sich mit der berechtigten Kritik, ob solche „heterogenen Iteminhalte“ mit eindimensionalen Merkmalen³⁵⁶ erfasst werden können³⁵⁷ und ob die „empirischen Belege dafür, dass ein Test das Konstrukt erfasst, welches er erfassen soll“,³⁵⁸ gegeben sind.³⁵⁹ Explizite Vorgehensweisen sind für diesen Analyseschritt nicht vorgesehen.

Zusammenfassend hinterfragt die Validität somit als ein Hauptgütekriterium wissenschaftlichen Testens in verschiedenen Facetten die Richtigkeit von Itemwerten und alle sich daraus resultierenden Konklusionen. Eine Vergewisserung, dass das erhobene Merkmal innerhalb der Befragung wirklich ermittelt wird, soll hierdurch ermöglicht werden.

³⁵⁵ Vgl. hierzu in Anlehnung an den Schulreifetest die Beschreibung von MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 31.

³⁵⁶ Dies gilt ebenfalls für mehrdimensionale Merkmale mit homogenen Iteminhalten (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 31).

³⁵⁷ Betrachtungen der Ein- und Mehrdimensionalität sowie dessen Konstruktionen kommen hierfür anhand von struktursuchender als auch strukturprüfender faktorenanalytischer Verfahren zum Einsatz (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 31).

³⁵⁸ SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 148.

Probleme der Erfassung der Konstruktvalidität stellen SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik auf den Seiten 148-150 dar.

³⁵⁹ Ein vollständiger Nachweis, dass der durchgeführte Test auf Ebene des Konstrukts valide ist, kann bei durchschnittlichen universitären Befragungen innerhalb individueller Veranstaltungen aufgrund der Ökonomie und des Nutzens nicht durchgeführt werden. Sie sind daher in den folgenden Beschreibungen nicht explizit beschrieben.

Als letztes der drei Hauptgütekriterien wird die Messgenauigkeit³⁶⁰ des durchgeführten Tests oder Fragebogens³⁶¹, die *Reliabilität*, den Kriterien der Objektivität und Validität hinzugegestellt. Grundsätzlich kann dabei davon ausgegangen werden, dass, wenn bei einer Erhebung keinerlei Messfehler ermittelt werden, in der Auswertung von einer Zuverlässigkeit oder auch Reliabilität gesprochen wird. Hierfür sind Messungenauigkeiten durch Abweichungen der Ergebnisse bei einer wiederholten Erfragung unter einheitlichen Bedingungen nachzuweisen. Sollten bei einer Wiederholung einer Messung an derselben Person unter gleichen Bedingungen und ohne Merkmalsveränderungen abweichende Ergebnisse ermittelt werden, wurde, vereinfacht gesagt, eine nicht reliable Erhebung durchgeführt.³⁶²

Die in der wissenschaftlichen Durchführung genutzten stochastischen Ermittlungswege sowie die darauf aufbauende Nutzung und anschließende Einordnung der Methoden von klassischer und modellbasierter Reliabilitätsschätzung³⁶³ übersteigt bei bibelwissenschaftlichen Proseminarerhebungen den machbaren und sinnvollen Beschäftigungsrahmen. Der dafür benötigte

³⁶⁰ Der Ausdruck der Messgenauigkeit verleitet in der Umgangssprache zu Missverständnissen, da bei einer hohen Reliabilität davon ausgegangen wird, dass die Messung genau das erwartete Merkmal bestimmt. Ob das entsprechende Merkmal jedoch gemessen wird, wird durch das Gütekriterium der Validität bestimmt. Eine hohe Reliabilität sagt nur aus, dass „die Messung kaum durch unsystematische Fehler [...] gestört wird“. Es sind somit wenige Messfehler aufgetreten (SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 137).

³⁶¹ „Wie genau oder zuverlässig ist das Messergebnis? Wie stark verändert sich das Ergebnis beispielsweise bei einer Testwiederholung?“ (SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 131).

³⁶² Als bildliches Beispiel eines zuverlässigen und nicht zuverlässigen Messinstruments wird in der Literatur von Maßbänden gesprochen. Bei einem gängigen Maßband oder Zollstock wird in der Praxis ein exaktes Ergebnis erwartet. Die erhobenen Daten werden als reliabel angesehen. Wäre bei der Herstellung dieser Messinstrumente jedoch auf ein anderes Material zurückgegriffen worden, beispielsweise ein elastischer Kautschuk, wären alle hervorgegangenen Resultate unzuverlässig und würden damit den Erwartungen nicht entsprechen. Die Messdaten müssten unter anderen Bedingungen wiederholt werden (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 27f.).

³⁶³ Einen Überblick über die Vor- und Nachteile von klassischen und modellbasierten Reliabilitätsschätzungen sowie die Einsatzfelder ein- und mehrdimensionaler Modelle finden sich bei SCHERMELLEH-ENGEL, K., GÄDE, J. C., Modellbasierte Methoden der Reliabilitätsschätzung, in: Moosbrugger, H., Kelava, A. (Hg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, Berlin ³2020, 335-368. Auszugsweise werden dabei Cronbachs Alpha, McDonalds Omega und Bollens Omega für eindimensionale Modelle und das Bifaktormodell, der Omega-Koeffizienten des Gesamttests und die Koeffizienten zur Schätzung der Reliabilität für mehrdimensionale Modelle herangezogen. Einen stark gekürzten Einblick hierüber ermöglicht ebenfalls MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 28-30; genau wie vgl. SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 137-142.

Aufwand ist für eine kurze, innerhalb der Veranstaltung erhobene Befragung kaum möglich, noch ökonomisch zweckmäßig.³⁶⁴ Werden die bei der seminarinternen Erhebung entnommenen Daten ausschließlich für die Einschätzung der Lehr- und Lernsituationen genutzt, entspricht dieser wissenschaftliche, aber ausführliche Zusatzschritt nicht dem daraus resultierenden Gewinn.³⁶⁵ Für die praktische Umsetzung der in dieser Arbeit dargestellten bibelwissenschaftlichen Seminareinheiten kann aufgrund des Aufwands daher im Bereich der Berechnungen und Auswertungen dieser Daten auf eine explizite Bezugnahme auf den Reliabilitätswert verzichtet werden.³⁶⁶ Das schlichte Bewusstsein, dass die durchgeführte Erhebung Messfehler enthalten kann, ist seitens der Lehrperson sicherzustellen.

Diese Entscheidung der enormen Auslassung eines der drei Hauptgütekriterien guter wissenschaftlicher Testerhebung begründet sich in der zuvor benannten ökonomischen Zweckmäßigkeit der Handlungen. In der testtheoretischen Forschung unter dem Gütekriterium der *Ökonomie* zusammengefasst, beschreibt diese das Erwägen und Ausbalancieren des Aufwandes und der daraus resultierenden Ergebnisse. Eine optimale Nutzung finanzieller sowie zeitlicher Ressourcen³⁶⁷ ist hierbei anzustreben. Ebenso sollte der Aufwand in einem stetigen Prozess mit dem Nutzen des Ertrages verglichen sein.³⁶⁸

³⁶⁴ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 24.

³⁶⁵ Anders ist dies bei einer offiziellen oder großanberaumten Studie zu bewerten. Sollen die in der Empirie erhobenen Daten in irgendeiner weitergehenden Weise veröffentlicht werden, ist die Ermittlung eines Reliabilitätskoeffizienten unerlässlich, denn die resultierenden Ergebnisse werden über den direkten Seminarverlauf genutzt.

³⁶⁶ Bei einer technischen Beurteilung vom Ausmaß der Reliabilität eines Tests wird ein Reliabilitätskoeffizient (Rel) zwischen null und eins ($0 \leq \text{Rel} \leq 1$) ermittelt (vgl. SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 137). Dabei entspricht eine optimale Reliabilität ohne Messfehler dem Wert eins. Besteht das Testergebnis bei Wiederholung ausschließlich aus Messfehlern, wird er mit null gleichgesetzt. Gute Tests sollten den Wert von 0.7 nicht unterschreiten – je höher der Reliabilitätskoeffizient, desto besser (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 28).

³⁶⁷ Das Gütekriterium der Testökonomie beschäftigt sich stark mit den finanziellen Seiten einer Erhebung. Auch bei der Betrachtung der zeitlichen Ressourcen wird auf die Kosten des Personals verwiesen (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 24). Im Kontext einer universitären Erhebung innerhalb eines bibelwissenschaftlichen Seminars entstehen solche Mehrkosten nur in den seltensten Fällen. Sollten keine zusätzlichen stud. Hilfskräfte für die Auswertung der Ergebnisse eingestellt werden, bezieht sich der Mehraufwand allein auf die Ressourcennutzung der eigenen oder Hilfskraftzeit der Lehrenden.

³⁶⁸ In vielen Fällen ist dies durch die Finanzierung des Tests/der Erhebung bedingt.

Ist eine Verhältnismäßigkeit in diesem Rahmen nicht zu erreichen, sollte eine Durchführung des Testes nicht initiiert werden.

Werden durch das Gütekriterium der Testökonomie allem voran die zeitlichen und finanziellen Möglichkeiten der Erhebenden analysiert, sind die befragten Personen durch das Gütekriterium der *Zumutbarkeit* nähergehend thematisiert. Zeitliche, aber auch physisch und psychisch annehmbare Beanspruchungen der Testpersonen sollen durch dieses Kriterium sichergestellt werden.³⁶⁹ Die durch die Erhebung verursachte Erschöpfung und ggf. aufkommende unangenehme Gefühle³⁷⁰ sind hierfür in einem tolerierbaren Maß zu halten.³⁷¹ Unzumutbare Befragungen sind zu unterlassen.

Im Praxisverlauf ist eine genaue Grenzsetzung zwischen einer zumutbaren und einer unzumutbaren Testung jedoch schwierig zu ermitteln. Das Gütekriterium der Zumutbarkeit unterscheidet sich in den meisten Fällen³⁷² individuell von Proband:innen zu Proband:innen³⁷³ und stellt dementsprechend „kein festes Merkmal eines Tests“ dar.³⁷⁴ Auf testtheoretischer Seite kann daher nur auf eine sachliche Notwendigkeit hingewiesen und gesellschaftliche Normen können als Richtschnur angenommen werden.³⁷⁵ Testerstellende sollten in diesem Rahmen im vornherein abwägen, „ob der Nutzen durch die

Für die durchgeführten Seminareinheiten war der zeitliche Aufwand der Durchführung sowie Auswertung und Interpretation jedoch wichtiger. Daher wurde aufgrund des geringen Zeitkontingents auf eine Reliabilitätsberechnung verzichtet.

³⁶⁹ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 25.

Unter dem Ausdruck der Zumutbarkeit werden allein die Empfindungen der Getesteten subsumiert. Die Beanspruchung des:der Testleitenden ist ein Aspekt des Gütekriteriums der Testökonomie (vgl. ebd.).

³⁷⁰ Vgl. SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 168.

³⁷¹ Ist beispielsweise eine besonders schnelle Reaktionszeit oder die Beantwortung ausgesprochen persönlicher Fragen verlangt, kann dies zu Erschöpfungserscheinungen und negativen Gefühlen gegenüber der Testung (oder gar der Erhebenden) führen (vgl. SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 168).

³⁷² Eine Zumutbarkeit wird von allen Proband:innen nur einheitlich eingestuft, wenn sie *eindeutig* unzumutbar sind. Bei einer klaren Unzumutbarkeit findet sich bei den Befragten in der Regel ein Konsens über das Fehlen der Zumutbarkeit.

³⁷³ Vgl. SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 168.

³⁷⁴ SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 168.

³⁷⁵ Dies ist für eine praktische Umsetzung jedoch nicht immer einfach bestimm- und/oder nachweisbar.

Testanwendung in einem angemessenen Verhältnis zu den Belastungen steht, die den Probanden (sic) zugemutet werden.“³⁷⁶

Als letztes Gütekriterium ist bei einer Erstellung eines bibelwissenschaftlichen Einführungstests die *Unverfälschbarkeit* der Erhebung einzuhalten. Dies bedeutet, „dass die Testperson die konkrete Ausprägung ihrer Testwerte durch gezielte Vortäuschung eines für sie unzutreffenden Testverhaltens nicht verzerren“ kann.³⁷⁷ Sollten die Getesteten das Gefühl erhalten, eine bessere Note oder auch nur bei der Lehrperson positiver dastehen zu können,³⁷⁸ ist bei nicht Einhaltung der Unverfälschbarkeit eine Anpassung der Antworten zu erwarten. Eine Verfälschung der Erhebungsdaten durch das Prinzip der sozialen Erwünschtheit³⁷⁹ wäre hierdurch die Folge.³⁸⁰

Daher wird besonders bei wissenschaftlichen Evaluationen das Testverfahren in einer Form konstruiert, dass aus den dargebotenen Fragen die Zielsetzung der Erhebung nicht direkt evoziert werden kann. Merkmalsfremde Abschnitte, die den Blick auf andere Gebiete lenken sollen, sind häufig enthalten.

Im Kontext bibelwissenschaftlicher Proseminare ist die Gefahr solcher Verfälschungen der persönlichen Meinungen der Studierenden vor allem bei Interpretationen biblischer Texte³⁸¹ oder Rückfragen nach der Frömmigkeit und

³⁷⁶ SCHMIDT-ATZERT, AMELANG, Psychologische Diagnostik, 168.

³⁷⁷ MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 26.

³⁷⁸ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 26f.

³⁷⁹ Vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), 27. Vgl. auch MEISTERS, J., Untersuchungen zur experimentellen Kontrolle sozialer Erwünschtheit, Düsseldorf 2019, 5 ebenso wie PAULHUS, D. L., Measurement and Control of Response Bias, in: Robinson, J. P., Shaver, P. R., Wrightsman Lawrence S. (Hg.), Measures of personality and social psychological attitudes, Vol. 1, San Diego 1991, 17-59 und HOFFMANN, A., MEISTERS, J., MUSCH, J., Nothing but the truth? Effects of faking on the validity of the crosswise model, PLoS ONE, 16 (2021) 10: e0258603. doi: 10.1371/journal.pone.0243384.

³⁸⁰ Ein besonders hohes ergebnisverfälschendes Verhalten findet statt, wenn die Studierenden die Prinzipien des Fragebogens oder des Tests durchschauen und das Gefühl erhalten, sich hierdurch in einem besseren „Licht“ darstellen zu können (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 26f.).

³⁸¹ Haben die Lernenden im Verlauf der Veranstaltung(en) beispielsweise das Gefühl gewonnen, dass sie sich in einer gewissen Weise in der Themeneinheit Wunder verhalten müssen, werden

Kirchennähe der Befragten besonders hoch.³⁸² Haben die Studierenden beispielsweise das Gefühl, dass der:die Lehrende nur *eine* inhaltliche Deutung von Bibelperikopen akzeptiert oder den Besuch der Kirche als Religionslehrkraft als verpflichtend ansieht, werden alle Antworten versuchen, diese entsprechende „Norm“ auf dem Papier zu erfüllen. Eine realistische Einschätzung und Darstellung der persönlichen Meinung der Lernenden findet in diesen Situationen nicht mehr statt.

Für die Erreichung einer Wissenschaftlichkeit der Erhebung sind diese allgemeinen und fachwissenschaftsübergreifenden Eigenschaften und Einflussnahmen somit von Bedeutung. Sie minimieren bei Einhaltung die Messungsgenauigkeiten und -fehler, soweit dies möglich ist.

Für bibelwissenschaftlich Lehrende bedeutet dies, dass sie sich dieser verschiedenen Einflussnahmen bewusst sein müssen und diese, soweit möglich und ökonomisch sinnvoll, in ihre Einführungserhebung einzubauen haben.

2.6.3 Komplexitätsgrade der Handlung und Komplexitätsgrade des Inhaltes³⁸³ als weitere einzuhaltende „Gütekriterien“ für eine erfolgreiche Einführungsbefragung

Bei der Erstellung einer bibelwissenschaftlichen Einführungserhebung sind neben den testtheoretischen Gütekriterien allerdings noch weitere

die gegebenen Antworten der meisten Studierenden bei Erhebung der Daten unter Klarnamen (eine Anonymisierung kann diesem Vorgehen entgegenarbeiten) vom Prinzip der sozialen Erwünschtheit durchzogen sein. Eine persönliche Positionierung sowie eigenständige Beschäftigung mit der Methodik werden vermieden.

³⁸² Zeitweilig kann es auch bei Persönlichkeitsfragebögen zu einem solchen Verhalten kommen (vgl. Minnesota Multiphasic Personality Inventory [MMPI] [die aktuelle Version: TELLEGEN, A., BENPORATH, Y. S., MMPI-2-RF. Minnesota multiphasic personality inventory-2-restructured form. Technical manual, Minneapolis 2008/2011] sowie VISWESVARAN, C., ONES, D. S., Meta-analysis of fakability estimates. Implications for personality measurement, in: Educational and Psychological Measurement 59 [1999], 197-210). Dies gilt besonders bei einer hohen Augenscheinvalidität der Befragungen (vgl. MOOSBRUGGER, KELAVA, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen [„Gütekriterien“], 26.47).

³⁸³ Die Ausdrücke der „Komplexitätsgrade der Handlung“ und „Komplexitätsgrade des Inhaltes“ sind an die Ausführungen von FURTMÜLLER, G., Komplexitätsgrade von Problemstellungen in der Studieneingangsphase, in: Carstensen, D., Barrios, B. (Hrsg.), Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre? Medien in der Wissenschaft 29, Münster 2004, 192-201 angelehnt. Dieser beschreibt die verschiedenen Kompetenzstufen der Studierenden und beschränkt

Eigenschaften für eine erfolgreiche Datensammlung seitens der Lehrperson zu beachten. Auch diese haben einen Einfluss auf die Evaluationsergebnisse der Studierenden. Inhaltliche, aber auch organisatorische Entscheidungen sind hierfür vor Erhebungsbeginn zu treffen.

Allem voran die Schwierigkeitsstufen der individuellen Aufgabenstellungen nehmen einen enormen Einfluss auf die Aussagefähigkeit der Erhebung. Sie ist bei fachlichen Rückfragen der imaginierte Richtwert, welcher von den Lernenden vor Beginn der Lehrveranstaltungsreihe angenommen wird. Ist dieser zu hoch oder zu niedrig angesetzt, können keine umfänglichen Aussagen aus den Studierendenantworten eruiert werden. Eine stufenförmige Bewertung mit individuellen Inhalten, die sie gut und die, die sie weniger gut können, ist dann nicht möglich.

Wird beispielsweise bei der Erstellung des Fragebogens nicht darauf geachtet, dass allem voran Studienanfänger:innen in die Lehrveranstaltung eingeschrieben sind, kann es bei einer zu komplexen Befragung zu leeren Fragebögen kommen. Eine individuelle Abstufung bei den Lernenden, aber auch den Inhaltsthemen, würde in diesen Fällen nicht stattfinden. Die „Unkenntnis“ aller Bereiche wäre dann das Erhebungsergebnis. Eine Unterteilung in bekanntere und vollständig unbekannte Teilbereiche bliebe verwehrt.³⁸⁴

Für die Entwicklung eines Fragebogens kann, um die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade entsprechend zu nutzen, auf zwei verschiedene Komplexitätsstufen zurückgegriffen werden. Unter den Überschriften der *Komplexitätsgrade der Handlung* und der *Komplexitätsgrade des Inhaltes* sind diese

sich dabei vor allem auf die Problemlösungskompetenz im Bereich der Aufgabenart der Lernenden. In der folgenden Arbeit werden diese unter dem Ausdruck der „Komplexitätsgrade der Handlung“ subsumiert. Neben diesen Problemlösungskompetenzen sind für die Erstellung einer bibelwissenschaftlichen Einführungserhebung allerdings auch die Fachinhalte und deren Schwierigkeitsstufe relevant. Daher wurden diese unter dem Ausdruck der „Komplexitätsgrade des Inhaltes“ der Beschreibung Furtmüllers hinzugefügt.

³⁸⁴ In diesem Fall wäre die Erhebung, abgesehen von der Erkenntnis, dass keine Kenntnisse vorhanden sind, nicht weitergehend zu nutzen. Individuelle Einsätze von Zitaten sowie definierte Ansatzpunkte für die weitergehende Beschäftigung im Seminarverlauf blieben somit verwehrt.

zusammengeführt. Dabei beachten sie unterschiedliche Bereiche der Fragestellungen und sind daher bei einer Ausarbeitung eines Evaluationsbogens beide vielfältig einsetzbar.

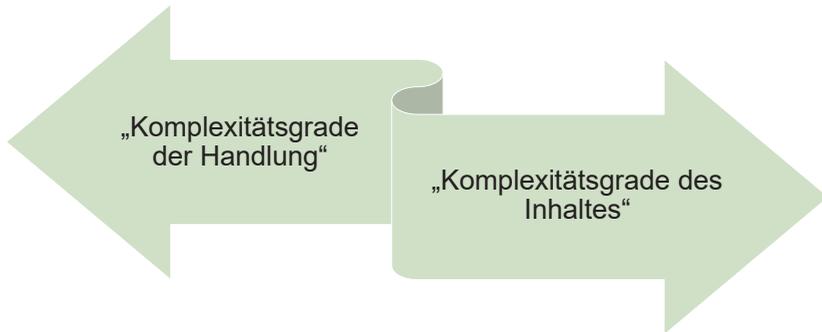


Abbildung 16: Komplexitätsgrade der Handlung und des Inhaltes als Schwierigkeitsgrade bei der Entwicklung von Einführungserhebungen

Der Stichpunkt der „*Komplexitätsgrade der Handlung*“ beschreibt hierbei die Schwierigkeitsstufen der Tätigkeiten innerhalb der Aufgabenstellungen. Allem voran die Kompetenzen und die Lösungsfähigkeiten der Studierenden sind hierbei angesprochen.

Dies bedeutet: In der Praxis können die inhaltlichen Erfragungen des Vorwissens der Lernenden durch die Zielkompetenzen der Aufgabenstellungen in vielfältiger Weise gefordert werden. Von der *Reproduktion*, zum *Verständnis*, über den *Transfer*, zu der *Synthese* und abschließend zur *Beurteilung* von Themengebieten³⁸⁵ sind durch die Formulierung der Fragestellungen unterschiedliche Schwierigkeiten bei gleichbleibendem Inhalt möglich. Sie bauen alle hierarchisch aufeinander auf. Die Komplexität der Stufe erhöht sich bei jeder Aufgabenart ein wenig.

Die einfachste Form der Darstellung des Wissens ist hierbei die *Reproduktion* des Gelernten, denn es wird keine weitergehende Eigenleistung von den

³⁸⁵ Vgl. die Anlehnung an FURTMÜLLER, Komplexitätsgrade von Problemstellungen in der Studieneingangsphase, 194f.

Studierenden verlangt.³⁸⁶ Lediglich eine korrekte Wiederholung des Lerngegenstands wird von ihnen erwartet.³⁸⁷

Dieses Merken und Reproduzieren der Inhalte wird bei der Schwierigkeitsstufe des *Verständnisses* um eine eigenständige Formulierungsfähigkeit der Lernenden ergänzt.³⁸⁸ Eine neue Kompetenzstufe, das Verständnis der internen Sinnzusammenhänge, ist hierfür von den Studierenden zu erbringen.

Der *Transfer* als dritte Stufe vorhandener Aufgabentypen erwartet neben einer (eigenständigen) Veranschaulichung der Themen auch eine Anwendung dieser Inhalte auf neue Problemsituationen.³⁸⁹ In dieser Form der Rückfrage/Aufgabenstellung soll auf schon erworbenes Wissen zurückgegriffen, dieses neu angeordnet und auf beispielsweise fremde Textgattungen angewendet werden.³⁹⁰ Der Transfer in eine neue Situation ist die Eigenleistung der Lernenden.³⁹¹

Im Bereich der *Synthese* wird von den Lernenden eine Kombination ihrer Wissensgrundlagen erwartet.³⁹² Die Verknüpfung des erworbenen Wissens, um ein einzelnes Problem zu lösen, ist das Hauptziel dieser Komplexitätsebene.³⁹³ Ein Überblick über die verschiedenen Inhalte, Überschneidungen

³⁸⁶ Vgl. FURTMÜLLER, Komplexitätsgrade von Problemstellungen in der Studieneingangsphase, 193.

³⁸⁷ Vgl. GAGE, N. L., BERLINER, D. C., *Pädagogische Psychologie*, Weinheim 1996, 37; vgl. auch POSCH, P., SCHNEIDER, W., MANN, W., MÜLLER, E., *Unterrichtsplanung. Mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht*, Wien 1994, 17-19.

³⁸⁸ Vgl. FURTMÜLLER, Komplexitätsgrade von Problemstellungen in der Studieneingangsphase, 193.

Bestenfalls können alle Studierenden zum Ende einer Lehrveranstaltungsreihe sämtliche Themengebiete in eigenen Worten reproduzieren. Eine Wiedergabe aller Inhalte sowie ein Verständnis der individuellen Unterpunkte ist als Mindestmaß seitens der Lehrperson anzustreben.

³⁸⁹ Vgl. FURTMÜLLER, Komplexitätsgrade von Problemstellungen in der Studieneingangsphase, 193.

³⁹⁰ Vgl. DÖRIG, R., Schlüsselqualifikationen und das Problem des Lerntransfers, in: Metzger, C., Seitz, H. (Hg.), *Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse*, Zürich 1994, 195-220, 207. Vgl. auch FURTMÜLLER, Komplexitätsgrade von Problemstellungen in der Studieneingangsphase, 193.

³⁹¹ Die Lernenden stellen hierbei, als erste Komponente des Transfers, fest, „ob in einer konkreten Aufgabestellung die Anwendungsbedingungen für ein bestimmtes Wissen gegeben sind“ (POSCH et. al., *Unterrichtsplanung*, 17).

³⁹² Vgl. FURTMÜLLER, Komplexitätsgrade von Problemstellungen in der Studieneingangsphase, 193.

³⁹³ Vgl. FURTMÜLLER, Komplexitätsgrade von Problemstellungen in der Studieneingangsphase, 193.

und Zusammenhänge ist hierfür von Nöten. Es ist die vierte und vorletzte Stufe an möglichen Komplexitätsgraden innerhalb der Erhebung.

Die letzte, komplexeste Art der Aufgabenstellung ist die *Beurteilung* fachwissenschaftlicher Inhalte. Diese verlangt von den Studierenden nicht nur ein Verständnis, die Fähigkeit zum Transfer der Gebiete in angrenzende Bereiche und die Synthese der erlernten Inhalte, sondern fordert zudem auch eine ausgewogene und wissenschaftlich fundiert Beurteilung des Themengebiets.³⁹⁴ Eine begründete eigenständige Positionierung wird von den Lernenden erwartet.³⁹⁵

Zusammengenommen ermöglichen die verschiedenen Abstufungen der Komplexitätsgrade der Handlung somit variierende Schwierigkeitsstufen und angesprochene Kompetenzen gegenüber den Lernenden.

Diese Komplexitätsgrade der Handlung bei der Bearbeitung von Aufgabenstellungen oder Fragen wird bei der Erstellung von Wissensstandserhebungen im fachwissenschaftlichen Professionswissen³⁹⁶ der Studierenden durch die Entscheidung, welchen *Komplexitätsgrad der Inhalt* hat, zusätzlich noch erweitert. Variierende Komplexitätsgrade auf fachwissenschaftlicher Ebene sind hierbei möglich.

Grundsätzlich kann aus Gründen der Einfachheit eine Dreiteilung in *Basiswissen*, *mittelschwere* und in *komplexe Fragen/Aufgabenstellungen* genutzt

³⁹⁴ Vgl. FURTMÜLLER, Komplexitätsgrade von Problemstellungen in der Studieneingangsphase, 194. Hierfür müssen alle vorher aufgezählten Stufen durchschritten werden, da ansonsten eine elaborierte Beurteilung nicht möglich ist.

³⁹⁵ Andere Bezeichnungen der Kategorien finden sich bei Bloom und in der Weiterentwicklung bei Anderson et. al. Auch hier findet sich eine hierarchische Strukturierung, die die Stufen aufsteigend zu ihrer Komplexität ordnet: vgl. BLOOM, B. S., ENGELHARDT, M. D., FURST, E. J., HILL, W. H., KRATHWOHL, D. R., *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, Weinheim/Basel 31973; hierbei werden die Stufen dem „Wissen“, dem „Verstehen“, der „Anwendung“, der „Analyse“, der „Synthese“ und der „Evaluation“ zugeordnet. Bei ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R., ARASIAN, P. W., CRUIKSHANK, K. A., MAYER, R. E., PINTRICH, P. R., RATHS, J., WITTRÖCK, M. C., *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York 2001: werden unter den Begrifflichkeiten „Erinnern“, „Verstehen“, „Anwenden“, „Analysieren“, „Evaluieren“ und „Kreieren“ diese Stufen subsumiert.

³⁹⁶ Der Ausdruck des fachwissenschaftlichen Professionswissens wird im Sinne Baumerts und Kunters verwendet (vgl. BAUMERT, KUNTER, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, 482f.492-496).

werden. Diese ermöglicht eine grobe Orientierung für die Erstellung und das Verhältnis der Schwierigkeitsstufen.

Der Bereich der *Basisfragen* ist mit den Grundlagen der bibelkundlichen und bibelwissenschaftlicher Kenntnisse hierbei die erste inhaltliche Schwierigkeitsstufe. Vom Grad der fachwissenschaftlichen Komplexität ist die Beantwortung der Aufgaben in der Regel relativ einfach/gering. Als „Zielsetzung“ dieses Abschnittes der Erhebung kann die Ermittlung des „grundlandschaftlichen Wissens“³⁹⁷ der Studierenden festgehalten werden.³⁹⁸ Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den biblischen Perikopen wird hierfür nicht vorausgesetzt.

Fachwissenschaftlich können dieser Komplexitätsstufe grundlegende Fragen zur Seminarthematik, zu übergeordneten oder angrenzenden Motiven oder auch Personen(-gruppen) sowie biblischen Orten zugeordnet werden. Ebenfalls sind erste allgemeine Kenntnisse zur Bibel durch Basisfragen zu evaluieren.

Bei einer Lehrveranstaltung zum Tod und der Auferstehung Jesu im Markusevangelium könnte hierfür beispielsweise nach dem Ablauf der Passionsgeschichte mitsamt den verschiedenen Zwischenstationen gefragt werden.³⁹⁹

Die Studierenden wären hierbei auf einer anfänger:innenfreundlichen Ebene angesprochen und könnten ihre vielfältigen Erinnerungen und Kenntnisse festhalten.⁴⁰⁰ Auch könnten Rückfragen nach Orten wie Jerusalem oder

³⁹⁷ Vgl. die Erläuterungen des Fachterminus auf der Seite 59.

³⁹⁸ Basisfragen eignen sich auf der Komplexitätsebene der Handlung vor allem für Aufgabenstellungen im Gebiet der Reproduktion und des Verständnisses, da die inhaltliche Ebene noch keine tiefergehende Beschäftigung mit den Themengebieten beschreitet. Eine Tiefenbohrung wird durch diese nicht angestrebt. Die eher oberflächliche Fokussierung lässt daher eine Beurteilung der Thematik nicht zu. Eine eigenständige Meinung zu der Themenstellung kann anhand des basalen Wissens daher nicht getroffen werden. Es eignet sich allerdings als Übung für Wiedergaben individueller fachwissenschaftlicher Teilgebiete.

³⁹⁹ Angelehnt ist diese Frage an die Ausführungen von MERKEL, *Bibelkunde des Neuen Testaments*, 30f.

⁴⁰⁰ Wird dieser Frage innerhalb der Erhebung ein besonders großer Stellenwert zugeschrieben oder besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass die Lernenden Schwierigkeiten mit der Benennung der einzelnen Stationen haben werden, kann diese Aufgabenstellung auch methodisch durch Grafiken ergänzt werden. Diese könnten beispielsweise neben den Leerstellen zu den relevanten Einzelstationen angezeichnet werden.

spezifischeren Stellen wie Golgatha den fachwissenschaftlichen Basisfragen zugeordnet werden. Vertiefte Beschäftigungen mit individuellen Bibelperikopen sind zur Beantwortung dieser Fragen nicht notwendig.

Dies sieht bei *mittelschweren Aufgaben* schon etwas anders aus. In diesem Fragenbereich sind alle verknüpften ebenso wie „ungeläufigen“⁴⁰¹ Bibelthemen anzusiedeln. Eine Konzentration auf Texte, die durch eigenständige Lektüre oder auch anderweitige theologische Veranstaltungen erlernt wurden, sind hierfür denkbar. Auch kann eine Metaebene theologischen Wissens bei mittelschweren Fragestellungen angesprochen werden. Hierdurch sind im Bereich der Zielsetzung sowohl grundlandschaftliche Fachthemen als auch individuelle Tiefenbohrungen möglich. Explizitere Detailfragen zu Perikopen, die einen gewissen Bekanntheitsgrad besitzen, sind ebenso wie im Schulunterricht nicht so geläufige Bibelstellen in einer mittelschweren Erfragung sinnvoll. Der inhaltliche Rahmen beeinflusst die Einteilung in diese Kategorie.

So können die Umsetzungen grundsätzlich vielfältig aussehen. Als ein im schulischen Kontext kaum/nicht gelehrtes Themengebiet ist beispielsweise die Benennung der Kriterien echter und deuteropaulinischer Briefe innerhalb mittelschwerer Aufgaben denkbar.⁴⁰² Diese eher unbekannteren Inhaltsgebiete verlangen durch die Rückfragen nach sprachlichen sowie inhaltlichen Eigenheiten der paulinischen Schriften zu den Abweichungen seitens der Pseudepigraphen⁴⁰³ ein Grundlagenwissen in diesem Themengebiet. Meist

⁴⁰¹ Weitläufige Themengebiete und Bereiche, die in Schulcurricula häufig keine Beachtung erhalten, eignen sich für diese Art der Aufgabenstellungen, da sie vor allem theologische Studieninhalte widerspiegeln. Es zeigt eine tiefergehende biblische Auseinandersetzung und Beschäftigung mit diesen Inhalten. Ebenfalls können individuelle Schwerpunkte von Studierenden bzw. deren sogenanntes „Inselwissen“ hierdurch herausgearbeitet werden.

⁴⁰² Je nach Lernendenzusammensetzung kann auch die schlichte Nennung der echten und deuteropaulinischen Briefe schon zu den mittelschweren Aufgaben hinzugezählt werden, da die Unterscheidungen zwischen diesen in der Schule sehr wahrscheinlich nicht thematisiert wurden. Daher besteht die Möglichkeit auf der Ebene der Komplexität der Handlung auch auf Reproduktionsaufgaben bei mittelschweren inhaltlichen Aufgabengebieten zurückzugreifen.

⁴⁰³ Zudem müsste der fachwissenschaftliche Begriff der Pseudepigraphen den Lernenden zur Beantwortung der Aufgabenstellung bekannt sein. Dies fügt eine weitere Schwierigkeit zu den Themengebieten hinzu. Daher kann diese Frage ggf. auch zu der Kategorie der komplexen Aufgaben gezählt werden. Hierfür ist die erwartete bibelkundliche Versiertheit anhand der studierten Semester erstmals einzuschätzen.

in anderen Lehrveranstaltungsreihen angesammelte Wissensstände können hierdurch erfragt werden.

Ebenso lässt sich die Aufgabe, die Relevanz der historischen Gegebenheiten in und um Israels zu Zeiten der römischen Besatzung für eine individuelle Perikope im Neuen Testament zu erläutern, dem mittelschweren Spektrum zuordnen, da zur Beantwortung Kenntnisse um die historische Zeitwende nötig sind. Ebenfalls ist eine Begründung, weswegen eine zeitliche Einbettung für eine bibelwissenschaftliche Analyse überhaupt wichtig ist, zusätzlich indirekt zu beantworten. Das Wissen um die vielfältigen Sachverhalte der damaligen Zeit muss seitens der Lernenden abgerufen und wiedergegeben werden.

Schlussendlich könnte ein offener Auftrag, eine Textstellen zu analysieren, den Student:innen als Aufgabe gestellt werden. Hierdurch wäre die Erhebung weniger geleitet und an den expliziten inhaltlichen Vorkenntnissen der Studierenden orientiert, sondern würde auf die Erfassung der Arbeitsweisen bei Bibelstellen fokussieren.⁴⁰⁴ Die Aufgabenstellung könnte entweder vollständig alleinstehend oder durch Subfragen unterstützt, die Lernenden auffordern die eigenen Erfahrungen mit dem Bibeltext einfließen zu lassen.⁴⁰⁵ Neben

⁴⁰⁴ Offene Aufgabenstellungen und Perikopenanalysen sind durch methodische Rückfragen zusätzlich erweiterbar. Diese sollten an die individuelle Gruppenzusammensetzung angelehnt werden und entsprechende Schwierigkeitsstufen enthalten. Besteht die Lernengruppe vor allem aus Studierenden des höheren Semesters, kann zur Auffrischung der schon erworbenen Kenntnisse eine geführte Analyse, mit Rückfragen nach expliziten exegetischen Methoden, beispielsweise zielführend sein. Die Aufforderung, die vorgelegte Textstelle unter vorgegebenen Prämissen zu untersuchen, kann einen Aufschluss über die fachwissenschaftlich-exegetischen Kompetenzen der Studierenden geben. Wäre, beispielhaft gewählt, eine narratologische Analyse der beiden markinischen Verhörperikopen als Aufgabenstellung vorgegeben, könnte anhand der Vorgehensweise und Antworten der Lernenden Rückschlüsse über ihre schon erworbenen Kenntnisse geschlossen werden. Es kann geschaut werden, ob alle Ebenen des „Wer?“, des „Was?“ und des „Wie?“ der Bibelperikope ausführlich und exegetisch korrekt wiedergegeben wurden (Hier angelehnt an KAISER, U. U., Neutestamentliche Exegese kompakt. Eine Einführung in die wichtigsten Methoden und Hilfsmittel, Tübingen 2022: „Was sind erzählende Texte und WER erzählt?“, 111f., „WAS wird erzählt? – Die Ebene der Story“, 113-126, „WIE wird erzählt? – Die Ebene des Diskurses“, 126-133).

⁴⁰⁵ An dieser Art der offenen Aufgabenstellungen zeigen sich die schon verinnerlichteten Vorgehensweisen mit biblischen Texten in Interaktion zu treten. Wenn die Studierenden bis zu diesem Punkt noch keine exegetischen Arbeitsweisen kennengelernt haben, sollte der Lehrende offensiv auf die Lerngruppe zugehen und die Studierenden ermutigen, es trotz einer gewissen Unerfahrenheit zu versuchen. Werden die biblischen Perikopen ohne Scheu vor Restriktionen analysiert und interpretiert, lassen sich ggf. implizite Schlüsse aus den Antworten der Studierenden ableiten. Hierbei kann sich die Herkunft und das Verständnis zur und von der Bibel in den Antworten der Studierenden widerspiegeln.

einer erleichterten Einschätzung, welche Kenntnisse und Erlebnisse die Studierenden schon mit der Exegese biblischer Texte gesammelt haben, könnten hierdurch beispielsweise auch die individuellen Schwerpunkte der Studierenden freilegt werden.

Abschließend kann sich eine ähnliche Vorgehensweise, allerdings mit verknüpften oder unbekannteren⁴⁰⁶ Inhalten, in der letzten inhaltlichen Schwierigkeitsstufe der *komplexen Aufgabenstellung* wiederfinden. Diese verlangt aufgrund des hohen Maßes an Hintergrundwissen und Konnex der angrenzenden Teilbereiche zueinander eine prinzipielle Sicherheit innerhalb der erfragten Inhalte. Eine Orientierung und zeitweilig auch übergreifende Kenntnis um motivisch miteinander verbundene Perikopen können hierfür notwendig sein.⁴⁰⁷ Die Rückfragen erwarten einen inhaltlichen Überblick über das erfragte Themengebiet und sind größtenteils mit ersten konkreten bibelwissenschaftlichen Arbeitsweisen verbunden.

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Themengebieten ist in der Praxis für die Beantwortung dieser Schwierigkeitsstufe notwendig, da vielfältige thematische Einflüsse berücksichtigt werden müssen. Die Nutzung komplexer Aufgabenstellungen bietet für die Lehrperson, da im schulischen Kontext diese Form der Bibelanalysen nur selten durchgeführt werden, häufig

Zudem können im Fall des Scheiterns bestenfalls motivationale Effekte eintreten. Der Wunsch zu wissen, wie diese Aufgabe korrekt und angemessen gelöst werden, kann das Interesse an der Handlung begünstigen (vgl. HUEBENTHAL, Was ist exegetische Kompetenz?, 72).

⁴⁰⁶ Hierunter verstehen sich vor allem thematische Beschäftigungen, die auch in bibelwissenschaftlichen Seminaren nicht alltäglich sind - beispielsweise eine schwerpunktmäßige Betrachtung eines individuellen katholischen Briefes. Sie sind selbst im Lehramtsstudium der Theologie ein seltener Arbeitsbereich. Diese inhaltlich komplexen Rückfragen sollten in der Praxis jedoch auch an das gewählte Seminarthema angepasst werden.

⁴⁰⁷ Die Aufgabe, die zwei Verhörperikopen innerhalb des Markusevangeliums zu analysieren bzw. die Sinnhaftigkeit dieser Doppelnennung zu benennen, kann auf einem Einbezug der historischen Hintergründe, wie beispielsweise der Benennung des „Ius Gladii“, zu einer komplexen Rückfrage werden. So könnte gefragt werden, was dieses für eine Bedeutung für die Gerichtsbarkeit in Jerusalem hatte.

einen Einblick in die im Studium erworbenen Kenntnisse der angehenden Religionslehrer:innen.⁴⁰⁸

Beispielhaft für den Bereich der komplexen Aufgaben wird meinerseits die Beurteilung von Mk 16,9-20 angeführt. Ohne eine exegetische Einordnung und quellenkritische Sichtung kann dieser Auszug auf den ersten Blick als eine Basisaufgabe missverstanden werden, da die Erscheinung Jesu vor Maria von Magdala und im Anschluss vor den Elf sowie der Missionsauftrag und der Himmelfahrtsbericht in christlichen/kirchlichen Kreisen geläufige biblische Erzählungen sind. Eine Auseinandersetzung und Interpretation mit dieser Bibelperikope erscheinen daher zunächst ohne eine Problematisierung möglich.

Werden die markinische Gesamtdarstellung und die verwendeten Quellensammlungen⁴⁰⁹ für die nähere Untersuchung allerdings miteinbezogen, tauchen einige Widersprüche und Ungereimtheiten in der Auseinandersetzung auf. Diese lassen auf wissenschaftlicher Ebene auf eine Loslösung dieses Absatzes von der restlichen Darstellung schließen.⁴¹⁰

⁴⁰⁸ Aus sozialen und gesellschaftlichen Situationen ist das Erwerben derartig komplexer Inhalte nur in den wenigsten Fällen möglich.

Erschwert wird diese Wissensansammlung zudem durch die scheinbare Einfachheit der Inhaltsgebiete. Dieser Grad der Komplexität und die Tücke wird auf inhaltlicher Ebene in bibelwissenschaftlichen Proseminaren verdeutlicht, wenn die Aufgabenstellungen vermeintlich geläufige Erzählungen umfassen. Sind den Lernenden die Handlungen oberflächlich oder in groben Zügen bekannt, wird der Rezeption mit den ineinandergreifenden theologischen Systemen oder Motiven aus eigenem Antrieb nicht ausreichend Zeit sowie Müße geschenkt. Die Notwendigkeit einer bibelwissenschaftlichen Auseinandersetzung wird aufgrund der „einfachen Thematik“ und dem „schon vorhandenen Wissen“ abgetan und die Rückfrage als komplexe Aufgabenstellung nicht erkannt.

⁴⁰⁹ Der Markusschluss findet sich in sieben verschiedenen Arten überliefert. Eine Übersicht zu den einzelnen Zusammensetzungen findet sich in ALAND, K., *Der Schluß des Markusevangeliums*, in: Ders., *Neutestamentliche Entwürfe*, München 1979, 246-283, 246.

⁴¹⁰ Abgesehen von einem abrupten und disharmonischen Übergang zwischen den Versen acht und neun (vgl. DSCHULNIGG, P., *Das Markusevangelium*, Stuttgart 2007, 418) spricht als signifikanter Grund für eine sekundäre Anfügung von Mk 16,9-20 das Fehlen dieses Abschnittes in den ältesten vorgefundenen Textzeugen. Zwar berichten rund 99% aller griechischen Handschriften, die auch das Markusevangelium enthalten, den langen Schluss mitsamt Mk 16,9-20 (vgl. A.a.O., 416; vgl. auch ALAND, K., ALAND, B., *Der Text des Neuen Testaments. Einführung in die wissenschaftlichen Ausgaben sowie in Theorie und Praxis der modernen Textkritik*, Stuttgart ²¹1989, 295; vgl. ALAND, *Der Schluß des Markusevangeliums*, 258), allerdings wissen weder der Codex Vaticanus (B 03) noch der Codex Sinaiticus (ⲛ 01) um diesen abschließenden Bericht. Diese beiden griechischen Überlieferungen sind die bekanntesten Textzeugen, die das Markusevangelium mit 16,8 enden lassen (ALAND, ALAND, *Der Text des Neuen Testaments*, 295). Auch gibt der Codex Bobiensis (die Handschrift k) nur einen kurzen Mk-Schluss, ohne Verszählung, wieder (vgl. LAU, M., *Der gekreuzigte Triumphator. Eine motivkritische Studie zum Markusevangelium*, Göttingen 2019, 474; vgl. auch ALAND, ALAND, *Der Text des Neuen Testaments*, 295). Daneben konnte in einer weiteren Abschrift,

Inhaltlich⁴¹¹ kann von einer Art Übernahme verschiedener Darstellungen des Matthäus- und des Lukasevangeliums, ebenso der Apostelgeschichte

die aus dem 12. Jahrhundert stammende Minuskel 304 (Paris, Bibl. Nat. Gr. 194), sowie bei einzelnen Kirchenvätern wie Eusebius und Hieronymus, dieses „kurze Ende“ vorgefunden werden (vgl. ALAND, Der Schluß des Markusevangeliums, 247.248; vgl. auch DSCHULNIGG, Das Markusevangelium, 416; vgl. ALAND, ALAND, Der Text des Neuen Testaments, 296). Lau subsumiert aus aktuellen Studien, neben den bekanntesten Textzeugen, auch noch den Sinaisyrer (sy⁹), eine sahidische (sa^{ms}), eine armenische (arm^{ms}) und eine georgische Handschrift, sowie ein koptisches Amulett, welches „Anfangs- und Schlussverse aller vier kanonischen Evangelien in magischer Funktion zitiert“ (LAU, Der gekreuzigte Triumphator, 474).

Die berühmtesten Textzeugen für den langen Schluss sind dagegen der Codex Alexandrinus A, der Codex Bezae Cantabrigiensis D und der Codex Ephraemi Syri rescriptus C. Alle drei wurden im fünften Jahrhundert niedergeschrieben (vgl. ALAND, Der Schluss des Markusevangeliums, 258). Weitere Majuskeln, wie beispielsweise A 02, C 04 und D 05, nutzen ebenfalls diesen langen Markusschluss (vgl. DSCHULNIGG, Das Markusevangelium, 416).

⁴¹¹ So beschreibt beispielsweise Mk 16,9 Maria von Magdala als Frau, aus der Jesus sieben Geister ausgetrieben hatte. Sie wird in dieser Form zum zweiten Mal als biblischer Charakter für die Erzählung eingeführt. Diese nähergehende Beschreibung zu der Begegnung und Heilung Marias durch Jesus findet in der markinischen Überlieferung allerdings keine vorherige Erwähnung. Wird in der Kreuzigungsperikope in Mk 15,40 zum ersten Mal von Jüngerinnen Jesu berichtet, eine undefinierte Anzahl an Frauen, die aus einiger Entfernung dem Kreuzigungsgeschehen beiwohnen, wird neben Salome und der Maria, die als Mutter des Jakobus des Kleinen und Joses nähergehend beschrieben ist, auch Maria von Magdala als Beobachterin erstmals im Markusevangelium benannt. Eine Beschreibung vorheriger Heilungen oder Dämonenaustreibungen finden in diesem Rahmen keine Erwähnung.

Werden außermarkinische biblische Berichte eingesehen, eröffnet sich durch den Einbezug des lukanischen Evangelienberichts ein wenig Klarheit über diese scheinbar eigenartige, zusätzliche markinische Beschreibung, denn hier finden nicht erst in der Kreuzigungsperikope die Frauen ihre erste Erwähnung innerhalb des Evangeliums. Schon in Lk 8,2 wird von Begegnungen Jesu mit einigen Frauen berichtet, die er bei seinen Reisen durch verschiedene Städte von bösen Geistern und Krankheiten heilte (vgl. DSCHULNIGG, Das Markusevangelium, 419). Maria von Magdala ist dabei als erstes Beispiel der Heilung angeführt. Das Ausfahren von bösen Geistern aus ihr wird zum Anfang der Beschreibung verschiedener namentlich benannter und auch unbenannter Heilungswunder an Frauen. Der Hinweis von exakt sieben dieser Dämonen verstärkt diese Querverbindung zusätzlich. Da diese Erzählung der markinischen Darstellung fremd ist, kann diese sekundäre Einführung der Person von Maria von Magdala als Übernahme des lukanischen Guts angesehen werden.

Neben der Einbindung von Lk 8,2 ist auch die lukanische Erzählung von der Erscheinung vor den Emmausjüngern in Mk 16,12 eingearbeitet. Sie werden ohne namentliche Zuschreibung als zwei Gestalten, die übers Land gingen und Jesus sich ihnen offenbart, beschrieben. Darauf folgt die Erscheinung vor den Elf in Mk 16,14, deren Unglauben und Herzenshärte Jesus tadelt. Den Abschluss bildet neben einem Missionsauftrag in Mk 16,15f. ein zusammengekürzter Himmelfahrtsbericht (Mk 16,19), der mit einer Schilderung der Partizipation an Gottes Macht endet (vgl. A.a.O., 419). Aus diesen Berichten wird daher geschlossen, dass die Verse 9-20 eine Art „Evangelienharmonie“ darstellen könnten (vgl. SCHWEITZER, E., Das Evangelium nach Markus, NTD 1, Göttingen ¹²1968, 217). In späterer Zeit wird diese These durch Schweitzer behutsamer formuliert, indem gesagt wird, dass zumindest der lukanische Bericht „wohl gekannt (wurde), vermutlich auch die übrigen Evangelien (Einfluss genommen haben), obgleich [...] (der Verfasser) sie mit viel eigener Tradition vermischt“ hat (SCHWEITZER, E., Das Evangelium nach Markus, NTD 1, Göttingen ¹⁴1975, 207).

ausgegangen werden.⁴¹² Eine Verbindung dieser verschiedenen Texte zu einem einheitlichen Text ist auf wissenschaftlicher Ebene daher anzunehmen.⁴¹³

Für eine korrekte Einordnung einer Rückfrage zu Mk 16,9-20 wäre aus diesen Gründen innerhalb einer Einführungsevaluation ein umfängliches Wissen um die bibelwissenschaftlichen Erkenntnisse dieser Perikope, zumindest in Ansätzen,⁴¹⁴ notwendig.⁴¹⁵

Grundsätzlich sind alle drei inhaltlichen Komplexitätsstufen bei der Erstellung einer Einführungserhebung zu nutzen. Entsprechend den erwarteten Lerngruppen und des gewählten Seminarthemas sollten sie, die Zeit, das Ziel und die Gegebenheiten zudem beachtend, in die Evaluation integriert werden. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Basis-, mittelschweren und komplexen Fragen ist anzustreben.

Für eine bibelwissenschaftliche Erhebung innerhalb eines Proseminars sollte, um die Lernenden zu Beginn nicht zu überfordern und möglichst umfängliche Antworten innerhalb der Themengebiete zu erhalten, der Fokus auf den Bereich der Basisfragen gelegt werden. Diese bilden in der Umsetzung

⁴¹² Einige theologische Darstellungen gehen auch von der Einflussnahme des Johannesevangeliums (Joh 20) aus (vgl. GNILKA, Das Evangelium nach Markus (Mk 8,27-16,20), 352; vgl. DSCHULNIGG, Das Markusevangelium, 418).

Auch kann eine Unabhängigkeit zu den kanonischen Evangelien möglich sein. Ein Bezug zu nicht-kanonischen Evangelienbeschreibungen ist beispielsweise denkbar (vgl. PESCH, Das Markusevangelium II, 546).

⁴¹³ Diese Ergebnisse sind begrifflich unter dem Ausdruck des sekundären Markusschluss bekannt. Die Verse 9-20 wurden erst nachträglich hinzugefügt (vgl. HÜHNE, T., Gleichnisse kontextuell gelesen. Eine redaktionsgeschichtlich-narratologische Untersuchung der Gleichniserzählungen vom Sämann, vom Senfkorn und von den bösen Winzern, Leipzig 2022, 53). Der Teil, der nicht zum ursprünglichen Markusevangelium gehört, entstand im zweiten Jahrhundert n. Chr. (vgl. KLUMBIES, P.-G., Mk 16,1-8 als Verbindung zwischen erzählter und außertextlicher Welt, in: Ders., Von der Hinrichtung zur Himmelfahrt. Der Schluss der Jesuserzählung nach Markus und Lukas, Neukirchen-Vluyn 2010, 129-143, 130; vgl. DSCHULNIGG, Das Markusevangelium, 416; vgl. ALAND, ALAND, Der Text des Neuen Testaments, 237; vgl. KLAIBER, W., Das Markusevangelium, Neukirchen-Vluyn 2010, 319; vgl. ECKEY, Das Markusevangelium, 532) und wurde in der vierten Sitzung des Konzils von Trient (8. April 1546) zum neutestamentlichen Kanon (Decretum de canonicis Scripturis) ernannt (vgl. PESCH, Das Markusevangelium II, 544).

⁴¹⁴ Der angeführte Exkurs reißt nur oberflächlich die tiefgehende wissenschaftliche Diskussion zur sekundären Einstufung von Mk 16,9-20 an.

⁴¹⁵ Ohne vorherige Beschäftigung mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen würden die biblische Beschreibung durch die scheinbare Einfachheit der Rückfrage in vielen Fällen falsch bewertet werden.

dann quantitativ den größten Teil der Erfragung der Wissenskomponenten ab.⁴¹⁶

Weitergehend sollte der Umfang an mittelschweren Aufgabenstellungen den zweitgrößten Abschnitt der Gesamtevaluation ausmachen. Mit der Fokussierung auf intertextuelle oder motivische biblische Rückfragen sowie metatextuelle Aufgaben können hierdurch erfahrenere Studierende ermittelt werden und ein weiterer Umgang mit diesen Lernenden geplant werden. Die Heterogenität der Gruppe⁴¹⁷ kann anhand dieser beiden Aufgabentypen bei Anfängergruppen in der Regel ausgemacht werden.⁴¹⁸

Komplexe Auseinandersetzungen sollten aufgrund des zu erwartenden Lernstandes der Studierendengruppe nur einen kleinen Abschnitt ausmachen. Einer Überforderung durch eine Vielzahl an komplexen Aufgaben sollte entgegen gearbeitet werden.⁴¹⁹ Metaphorisch ist somit eine pyramidenförmige Struktur zu verfolgen.

⁴¹⁶ Werden beispielsweise 20 Fragen in einer Proseminarerhebung den Studierenden gestellt, sollten mindestens zehn, besser wären zwölf, von ihnen reine Basisfragen/-aufgaben sein. Nur durch eine solch ausgeweitete Einleitungsorientierung können für die folgende Lehrveranstaltungsreihe nutzbringende Informationen entnommen werden.

⁴¹⁷ Dies ist eine stark heruntergebrochene Betrachtung des Fachbegriffs „Heterogenität“. Für eine den realen Bedingungen korrektere Darstellung vgl. die Ausführungen von GÄRTNER, C., SIEVEKE, A., Umgang mit Heterogenität im Religionsunterricht. Einstellungen von Religionslehrkräften und ihre Bedeutung für heterogenitätssensible religiöse Lernprozesse mit Kunst, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education (2025), 1-14, 2f.

⁴¹⁸ Sind zwölf Basisaufgaben innerhalb einer Erhebung vorhanden, sollte die Lehrperson die Beantwortung von ca. sechs mittelschwere Fragen oder Aufgaben von den Lernenden verlangen.

⁴¹⁹ Für diesen Bereich reicht bei Studienanfänger:innen ein ein-zehntel Verhältnis aus. Für die 20 Erhebungsaufträge wären dies die verbleibenden zwei Arbeitsaufgaben.



Abbildung 17: Empfehlung des Fragen-/Aufgabenverhältnisses (Komplexitätsgrade des Inhaltes) in Einführungsevaluationen in bibelwissenschaftlichen Proseminaren

2.7 *Teilzusammenfassung Nr. 1 – Der Vorteil der didaktischen Reduktion*

Alles in allem ist das Verhindern einer Überforderung angehender Religionslehrer:innen in bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen somit weitestgehend durch die handelnden Lehrpersonen möglich. Der fortschreitenden Säkularisierung entgegentretend, können diese durch kleine Bewusstmachungen, Umgangsweisen und Änderungen innerhalb der Lehrveranstaltungen das Erlernen biblischer Erzählungen und Arbeitsformen erleichtern.

Die Berücksichtigung aller drei Bereiche der didaktischen Reduktion – die Bedeutung von der *Zeit*, der *Zielgruppe* und der individuellen *Zielsetzung* – sind hierfür ein guter Ansatzpunkt im Prozess der Lehrveranstaltungsplanung. Diese vereinfachen die Einteilung der Fachinhalte in die Kategorien „wesentlich“ und „unwesentlich“ in Folge der individuellen Gegebenheiten und die anschließende Reduktion.

Der Faktor Zeit fokussiert dabei auf die grundsätzliche Notwendigkeit der Beschränkung bei der Vermittlung bibelwissenschaftlicher Inhalte, da eine umfassende und wissenschaftlichen Standards entsprechende Betrachtung eines Themengebietes in der universitären Lehre zeitlich nicht möglich ist und sich der Umfang der Fachinhalte daher der zur Verfügung stehenden Zeit unterordnen muss. Zur Vereinfachung kann in diesem Reduktionsprozess von den Lehrenden auf die metaphorische Methode der „Siebe der Reduktion“ zurückgegriffen werden. Durch die Verdeutlichung der Verhältnisse von Zeit zu den Inhalten wird die individuelle Entscheidung simplifiziert und die Gefahr der Vollständigkeitsfalle und des Stoffmengenproblems eingegrenzt.⁴²⁰

Neben dem Faktor der Zeit, der die Lehrenden für die Notwendigkeit von Kürzungen der Inhalte sensibilisiert, nimmt zudem die Zielsetzung der

⁴²⁰ Zur Vereinfachung des eigenen Planungsprozess ist es empfohlen, im Anschluss an die durchgeführten Lehrveranstaltungen eine Material- und Reduktionssammlung zu erstellen. In dieser können die entwickelten und genutzten Themensegmente, unter dem Faktor der Zeit unterkategorisiert, zusammengetragen und bei späteren Lehrsituationen wiederverwendet werden (vgl. hierfür die Ausführungen auf den Seiten 52-56).

Lehrperson einen Einfluss auf die Lernentwicklung der Studierenden. Dabei steht es grundsätzlich den Lehrenden frei, die Inhalte hauptsächlich überblickshaft, in Form der *Grundlandschaft*, oder tiefergehend durch die *Tiefenbohrung* innerhalb der Sitzungen zu bearbeiten.⁴²¹ Dabei ist von der Lehrperson allerdings sicherzustellen, dass ein Anknüpfungspunkt bei den Lernenden in allen angesprochenen Bereichen vorhanden ist.⁴²² Dabei reichen zur Ermittlung dieses inhaltlichen Unterbaus die Informationen zur Fachsemesterzahl jedes/jeder Studierenden nicht aus, da sie ausschließlich einen ersten Eindruck für den möglichen idealen Kenntnisstand der Lernenden geben.⁴²³ Daher ist zu Beginn der Lehrveranstaltungsreihe bestenfalls eine Erhebung durchzuführen. Diese ermöglicht einen Einbezug der Lernenden als drittes und letztes Teilgebiet der didaktischen Reduktion.⁴²⁴ Ziel ist es, dass die Lehrenden ein Wissen um die Kenntnisse, Handlungsgrundlagen und Kompetenzen der Studierenden erhalten, eine gewinnbringende bibelwissenschaftliche Lehre gestalten und durch Anpassungen in der Planung die angehenden Religionslehrer:innen nicht überfordern. Eine Berücksichtigung der Lernenden als Kommunikationspartner ist hierfür von Relevanz.

⁴²¹ Dabei sollte die Wahl der Aufbereitungsweise den Inhalten und dem gesetzten Ziel entsprechen. Literarisch bietet im grundlandschaftlichen Bereich das Genre der Bibelkunde eine sekundäre Ergänzung zu den Auseinandersetzungen und Arbeiten der Seminarsitzungen. Komplexere Aufarbeitungen können durch wissenschaftliche Publikationen wie Fachartikel oder Monografien in der Praxis unterstützt werden.

⁴²² Bei fehlenden Anknüpfungspunkten bei den Lernenden ist das Erlernen neuer Fachinhalte kaum bis gar nicht möglich. Vgl. hierfür die Beschreibungen auf den Seiten 90-92.

⁴²³ Dieser kann bei abweichendem Wissen der Lernenden zu falschen Rückschlüssen in der Vorbereitung des Seminars führen.

⁴²⁴ Methodisch können die Studierenden selbstverständlich auch nach der Evaluation durch weitere Hilfsmittel und Vorgehensweisen ihren eigenen Lernstand feststellen. Neben weiteren Erhebungen, die das Verständnis der Lernenden innerhalb der Themengebiete noch einmal evaluieren würden, kann auch beispielsweise mit E-Portfolios eine „(d)igitale Dokumentation der individuellen Kompetenzentwicklung(en)“ (BOSSE, D., Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung, in: Erziehungswissenschaft 22 [2011] 43, 93-98, 96) ermöglicht werden. Diese würden zudem eine eigenständige Auseinandersetzung mit den biblischen Themen der Seminareinheiten begünstigen. Eine Rückversicherung und eine Zusammenschau, welche Inhalte im Verlauf der Seminarreihe besprochen wurden, könnte hierdurch geschaffen werden.

Berücksichtigung der drei „Zs“		
Zeit	Zielsetzungen	Zielgruppe
Vermeidung der Vollständigkeitsfalle	Grundlandschaft - Tiefenbohrung	Bedeutung der Lernenden anerkennen
Methodische Empfehlung:	Ohne Grundlandschaft keine Tiefenbohrung	Lernstand einbeziehen
Siebe der Reduktion	Methodische Empfehlung:	Methodische Empfehlung:
Material- und Reduktionssammlung	Bibelkunden als Literaturgrundlagen	Einführungsevaluation unter Berücksichtigung testtheoretischer Einflüsse sowie der Komplexität der Handlung und des Inhalts
„Lehrpersonen zugleich als Sachverwalter der Lernenden und der Sache“		

Abbildung 18: Die drei „Zs“, um Überforderungen Studierender der Bibelwissenschaft zu verhindern

Bei einer Beachtung der Zeit, der Zielsetzungen und der Lernendengruppe können wichtige Bereiche der Lehre abgedeckt und das Ziel einer positiven Einflussnahme auf die Lernenden erreicht werden. Grundsätzlich sind somit bei der Planung bibelwissenschaftlicher Proseminare diese Sektoren einer expliziten Überlegung zu unterziehen,⁴²⁵ um einen positiven Effekt auf den Lernerfolg der Studierenden zu nehmen.⁴²⁶ Im besten Fall führen diese Planungsgebiete zu einer strukturierteren und effizienten Lehrveranstaltungsreihe.

Neben dem Vorhaben eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden, kommt mit dem Beginn der praktischen Umsetzung der Lehre die Motivation der Studierenden als „interessierte Individuen“ in den Blick der:des Lehrenden – denn das Interesse an den Fachinhalten der bibelwissenschaftlichen Lehre kann einen großen Einfluss auf den Lernerfolg der Lernenden nehmen. Das Ziel, den Studierenden im Moment des Seminars dazu zu verhelfen,

⁴²⁵ Weitere Hilfestellungen bietet RITTER-MAMCZEK, Stoff reduzieren, 41-43. Durch eine zusätzliche Struktur und unterstützende Fragen können praxisnah Entscheidungen begleitet werden. Ihre Darstellungen können zur Orientierung und beim aktiven Reduktionsprozess genutzt werden.

⁴²⁶ Eine vollständige Beeinflussung der Studierenden wird in diesem Rahmen nicht erwartet. Vielmehr sollen die externen Möglichkeiten bibelwissenschaftlich Lehrender hervorgehoben werden. Für die Auseinandersetzung mit den Einschränkungen vgl. die Seiten 132-135.

etwas lernen zu wollen, sollte daher von der Lehrperson ebenfalls angestrebt und die Gegebenheiten dazu positiv vorbereitet werden.

Dies ist in der Praxis allerdings nicht mühelos umsetzbar, denn trotz der Anerkennung der Bibelwissenschaft als wichtigem Abschnitt des Theologiestudiums wird das bibelwissenschaftliche Arbeiten von Ungeübten wiederholt als schwerer, nicht zu durchdringender „Elfenbeinturm“⁴²⁷ angesehen. Zum Teil als etwas zu Komplexes abgetan, wird der eigenständigen Erarbeitung der Inhalte seitens der Studierenden somit keine Lernmöglichkeit eingestanden und der Aneignungsprozess dadurch automatisch verhindert. Diese Hürden können einen Einfluss auf die Einstellung der Studierenden nehmen und der Grad der motivationalen Einsatzbereitschaft trotz der grundsätzlich positiven Einstellung zur Notwendigkeit dieses Lehrbereiches rapide schwinden lassen. Die Motivation, sich mit dieser meist komplexen Arbeitsweise auseinanderzusetzen, kann abhandenkommen.

Dieser Einstellung gilt es seitens der Lehrperson zu intervenieren. In der folgenden Auseinandersetzung wird der Fokus daher auf die Motivation der Lernenden und die Einflussmöglichkeiten der Lehrpersonen auf die individuellen Motivationsstufen bei einer bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltung gelegt.⁴²⁸ Hierfür sind einige allgemeine Informationen zur „Motivation“ sowie grundlegende Hintergründe zur Verknüpfung menschlicher Handlungen zunächst dargestellt und darauffolgend auf bibelwissenschaftliche Inhalte bezogen. Das Anheben der grundlegenden Motivation der Lernenden zu einer Teilnahme an der Lehrveranstaltung wird angestrebt.⁴²⁹ Schwerpunktmäßig

⁴²⁷ HUEBENTHAL, Vom Zauber der Schriftauslegung, 20.

⁴²⁸ Das Vorhandensein einer allgemeinen Motivierung der Studierenden wird nicht angenommen. Daher bezieht der Ansatz auch basale Faktoren der Motivation mit ein.

⁴²⁹ Dahinter steht der Gedanke, dass die Lernenden zwar die bibelwissenschaftliche Arbeit für die allgemeine Theologie nicht negieren, aber bei einer fehlenden Sicherheit trotz der Bedeutung der Bibel für die evangelische Theologie diese nicht in einer ausreichenden Weise in den Religionsunterricht weitertragen (vgl. hierzu die Relevanz der Sicherheit im fachwissenschaftlichen Themengebiet für eine Übertragung in den Unterricht von Lehrpersonen, abgebildet bei BAUMERT, KUNTER, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, 496. Sie erläutern, dass erst mit einem Fachwissen eine fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann (vgl. ebd.). Vgl. ebenfalls GOJNY et al., Religionspädagogik in Anforderungssituationen, 11.

Dies ist allerdings nicht mit der Forderung nach „Vollständigkeit“ zu verwechseln. Auch bei Lehrer:innen gilt, dass „von keiner Lehrperson eine vollständige, im Sinne von umfassender, Kenntnis und Beherrschung ihres Fachgebietes zu erwarten“ ist (LEHNER, Didaktische Reduktion, 80).

werden hierfür die Einflüsse der Selbstbestimmung und des Lernortes sowie des Freiheitsgefühls fokussiert. Eine Betrachtung weitergehender Motive und Wirkungen finden zudem in verkürzter Weise ihren Platz innerhalb der Darstellung.⁴³⁰

⁴³⁰ Eine umfängliche Beschreibung aller Motivationseinflüsse wird auch in dieser Beschreibung nicht angestrebt, da diese nicht von Außenstehenden, in diesem Fall den Lehrenden der Bibelwissenschaft, beeinflusst werden können. Eine ausschließliche Fokussierung auf Motive und Faktoren, die von externen Einflüssen betroffen sind, wird daher verfolgt.

3 Die Relevanz der Motivation für die bibelwissenschaftliche Lehre

3.1 Grundlagen menschlicher Motivation

Die Motivation als einer der wichtigsten Grundpfeiler erfolgreichen Lernens⁴³¹ ist heutzutage aus der wissenschaftlichen Forschung nicht mehr wegzudenken.⁴³² Von dem lateinischen Verb „movere“⁴³³ etymologisch abgeleitet, beschrieb der Ausdruck der Motivation schon seit früher Zeit das „etwas“, was uns (in eine bestimmte Richtung) antreibt.⁴³⁴ Gegenwärtig findet er als wissenschaftlich-psychologischer Sammelbegriff im Rahmen fachlicher Publikationen seine Nutzung bei der Beschreibung vielfältiger neuronaler und emotionaler Prozesse. Individuelle Spezifikationen, einflussnehmende Faktoren und diverse Wirkmechanismen – sie alle werden unter der Begrifflichkeit der Motivation subsumiert.

⁴³¹ Vgl. NISTOR, N., Etablierte Lernmanagementsysteme an der Hochschule. Welche Motivation ist dabei wünschenswert?, in: Bremer, C., Krömker, D. (Hg.), E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge, Münster 2013, 181-191, 182.

Seit einigen Jahrzehnten wird in der pädagogischen Psychologie das Thema der Lernmotivation mit Rückfragen „nach den motivationalen Bedingungen von Leistung in der schulischen, akademischen und beruflichen Ausbildung“ konkret betrachtet (KRAPP, A., Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 45 [1999] 3, 387-406, 387; vgl. auch HELMKE, A., Selbstvertrauen und schulische Leistungen, Göttingen 1992; vgl. SCHUNK, D. H., MEECE, J. L., PINTRICH, P. R., Motivation in Education. Theory, Research an Applications, Boston 2014; vgl. SCHIEFELE, U., Motivation und Lernen mit Texten, Göttingen 1996; vgl. KRAPP, A., Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption, in: Zeitschrift für Pädagogik 39 [1993] 2, 187-206; vgl. RHEINBERG, F., Von der Lernmotivation zur Lernleistung. Was liegt dazwischen?, in: Möller, J., Köller, O. [Hg.], Emotion, Kognition und Schulleistung, Weinheim 1996, 23-50; vgl. RHEINBERG, F., Motivation und Emotion im Lernprozess. Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven, in: Jerusalem, M., Pekrun, R. [Hg.], Emotion, Motivation und Leistung, Göttingen 1999, 189-204; vgl. ENTNER, C., FLEISCHMANN, A., STRASSER, A., Hochschullehre im digitalen Wandel. Überlegungen zur didaktischen Gestaltung von Präsenz- und Onlinelehre, in: Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B., Wiemer, M., Wild, J. (Hg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Teil A. Hochschuldidaktische Grundlagen. Neue Lehr-Lernkonzepte, Berlin 2021, 23-42, 36).

⁴³² In der Motivationsforschung wird Lernen z.T. auch als eine Folge der Motivation angesehen (vgl. die Darstellungen von SCHEFFER, D., HECKHAUSEN, H., Eigenschaftstheorie der Motivation, in: Heckhausen, J., Heckhausen, H. [Hg.], Motivation und Handeln, Berlin/Heidelberg 2018, 49-82, 64).

⁴³³ Diese E-Konjugation kann im Deutschen bewegen, veranlassen, antreiben, beeinflussen uvm. bedeuten.

Vgl. hierzu auch SIEBERT, H., Lernmotivation und Bildungsbeteiligung, Bielefeld 2006, 58.

⁴³⁴ Vgl. in DRESEL, M., LÄMMLE, L., Motivation, in: Götz, T. (Hg.), Emotion, Motivation und selbst-reguliertes Lernen, Paderborn 2017, 79-142, 81.

Für die folgende Auseinandersetzung wird der Begriff der Motivation unter dem Axiom einer positiven Einflussnahme auf die Lernenden durch die Lehrperson betrachtet. Eine externe Motivationsform wird somit angestrebt. Dies ist in der praktischen Umsetzung nur durch indirekte Faktoren möglich, denn eine unmittelbare Einflussnahme auf das aktuelle Motivationslevel der individuellen Lernenden ist von Seiten der Lehrpersonen⁴³⁵ nicht erreichbar.⁴³⁶ Grundsätzlich gilt, dass eine Motivation zu „erschaffen“ im Kern ausschließlich den Handelnden, in diesem Fall den Lernenden, vorbehalten ist. Lehrpersonen bleibt dies verwehrt – denn die Motivation aufzubringen, sich hinzusetzen, sich aktiv mit den Lehrinhalten zu beschäftigen und zu lernen, ist allein Sache jeder einzelnen lernenden Person.⁴³⁷

Einzig die Umgebungsbedingungen, die Situation und ggf. der empfundene Gewinn können von „Außenstehenden“ beeinflusst werden.⁴³⁸ Als Lehrperson bleibt der Prozess, das eigentliche Handeln, den Einflüssen dauerhaft entzogen.

⁴³⁵ Die folgenden Beschreibungen fokussieren sich ausschließlich auf die möglichen Einflüsse von Lehrpersonen auf Lernende im Erwachsenenalter. Beeinflussende Faktoren in diesem Kontext können jedoch auch die Eltern der Studierenden, ihre Kommiliton:innen und auch Freund:innen sein. Jedweder Einfluss von außen besitzt eine eingeschränkte Möglichkeit der Einwirkung auf die Motivation der Lernenden.

⁴³⁶ Dabei ist die vorhandene Motivation einer Person von „*personenbezogenen* und von *situationsbezogenen* Einflüssen geprägt“ (HECKHAUSEN, J., HECKHAUSEN, H., Motivation und Handeln. Einführung und Überblick, in: Dies [Hg.], Motivation und Handeln, Berlin/Heidelberg 2018, 1-11, 4. Hervorhebungen von KBZ). Der Einfluss der personenbezogenen Faktoren auf die menschliche Motivation wird auf den Seiten 183-188 nähergehend ausgeführt.

⁴³⁷ Vgl. STRAKA, G. A., Motivation und selbstgesteuertes Lernen, in: Neue Didaktik (2009) 1, 1-6, 2.

⁴³⁸ Neben den bekannten persönlichen Motivationsfaktoren, wie Lernziele, Ausdauer und Interesse an den vorgegebenen Themen, sind auch kaum zu beeinflussende Bereiche, wie Besorgnisgedanken, als „(w)enig handlungsirrelevante Kognitionen“ (DRESEL, LÄMMLE, Motivation, 84) einflussnehmend auf motivationale Prozesse. Diese werden durch vielfältige äußerliche sowie innerliche Eigenschaften und Gegebenheiten bedingt. Persönliche Erfahrungen mit dem Fach/der Thematik, das eigene Selbstwertgefühl, persönliche Defizite, schlechte Noten uvm. können auf Seiten der Lernenden Befürchtungen, Besorgnis oder gar Angst entstehen lassen. Diese Bereiche der psychologischen Motivationsforschung bleiben im Folgenden unberührt, da im realen universitären Kontext in der Regel die Vielzahl an Studierenden und häufig eine fehlende Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden derartige Gesprächsführungen verhindert. Der Fokus der Beschreibungen liegt daher auf Einflüssen der Motivation, die im universitären Kontext gehäuft auftreten.

Grundsätzlich gilt somit:

Damit erfolgreiches Lernen gelingt, müssen die Lernenden selbst stets Verantwortung für ihre Handlungen übernehmen.⁴³⁹ Sie sind die einzigen Personen, die eine Veränderung und einen langfristigen Lernerfolg initiieren können. Der Wille, etwas zu lernen, kann nicht allein durch äußere Einflüsse geschaffen und/oder gehalten werden.⁴⁴⁰

Für bibelwissenschaftlich Lehrende bedeutet dies, dass einige Einschränkungen in den Möglichkeiten, die Studierenden zu motivieren, mit diesen Voraussetzungen einhergehen.⁴⁴¹ Der Wunsch, alle Lernenden gleichzeitig und gleichmäßig zu motivieren, bleibt unerreichbar.

Dies ist allerdings nicht in einem Umkehrschluss mit einer Bedeutungslosigkeit des Motivationsstrebens und einer lückenlosen Handlungsunfähigkeit der Lehrperson im Motivationsprozess der Lernenden zu verwechseln. Zwar sind die persönlichen Motivationsfaktoren, wie Lernziele, Ausdauer und Interesse an den vorgegebenen Themen, kaum zu beeinflussen bei der individuellen Motivation der Lernenden,⁴⁴² allerdings bieten soziokulturelle Prägungen und menschliche Handlungsweisen Außenstehenden Möglichkeiten einer positiven Einflussnahme auf die individuelle Motivation der Lernenden. Hierfür ist bei der Durchführung der Veranstaltung der Fokus auf andere Faktoren der Motivation als die der Person⁴⁴³ selbst zu legen.⁴⁴⁴ Da „Motivation [...]“

⁴³⁹ Vgl. MARTENS, T., Motivationsprozesse im Jugend- und Erwachsenenalter. Wie kann die Motivation für Schule und Ausbildung gesteigert werden? Motivation Processes in Adolescence and Adulthood, in: Schulverwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, Bayern (2015) 3, 71-73, 71.

⁴⁴⁰ Hierbei ist zu beachten, dass aus Handlungen nicht direkt auf die Motivation geschlossen werden kann (vgl. hierzu SIEBERT, Lernmotivation und Bildungsbeteiligung, 58).

⁴⁴¹ Die Darstellung von GRASSINGER, R., DICKHÄUSER, O., DRESEL, M., Motivation, in: Urhahne, D., Dresel, M., Fischer, F. (Hg.), Psychologie für den Lehrberuf, Berlin 2019, 207-227, 210 beschreibt die von Dresel und Lämmle (DRESEL, LÄMMLER, Motivation, 85-87) erstellte Kategorisierung und Unterteilung menschlicher Motivation im Lernprozess grafisch. Eine einfache Einordnung der Motivationsmerkmale und einflussnehmenden Gebiete ist hierdurch möglich.

⁴⁴² Vgl. DRESEL, LÄMMLER, Motivation, 85-87.

⁴⁴³ Unter dem Merkmal der *Person* werden Charakteristika, Eigenschaften und Wertüberzeugungen von Menschen verstanden, die einer relativen Stabilität unterliegen (Vgl. GRASSINGER et. al., Motivation, 209). Sie können losgelöst von allen Lehr-Lern-Situationen und Ereignissen betrachtet werden, denn sie vermitteln die grundsätzlichen Zielorientierungen der Handelnden. Ebenso unterliegen die eigenen Interessen und auch die Motive und Bedürfnisse der:des Lernenden dieser Unterkategorie (vgl. DRESEL, LÄMMLER, Motivation, 88).

⁴⁴⁴ Die im Folgenden beschriebenen Motive der Motivation sind alle dem Bereich der sekundären Motive zuzuordnen. Primäre Motive, wie beispielsweise Hunger und Durst, die auch basale

komplexe Aspekte der Interaktion zwischen Organisation, Aufgabe und Individuum (umfasst)⁴⁴⁵, ist sie in ein System von Einflüssen und Erfahrungen eingebettet. Dies kann in der universitären Lehre bibelwissenschaftlicher Proseminare genutzt werden.

Prinzipiell ist hierfür in einem ersten Schritt zu verstehen, dass unter Merkmalen, Motiven und Faktoren⁴⁴⁶ der Motivation Beweggründe, um eine Handlung zu vollziehen, zusammengefasst sind.⁴⁴⁷ Sie stellen in kognitiven und emotionalen Prozessen von Tätigkeiten einen relativ überdauernden Grundbaustein dar.⁴⁴⁸ Jede menschliche Handlung dient hierbei der Befriedigung mindestens eines Merkmals der Motivation⁴⁴⁹ und nimmt einen Einfluss auf den Start, aber auch die Aufrechterhaltung einer Tätigkeit.⁴⁵⁰

Dabei kann es vorkommen, dass sich Menschen ihrer eigenen Motive für Handlungen nicht (dauerhaft) bewusst sind. In der Forschung wird dafür zwischen bewussten (expliziten) und unbewussten (impliziten) Motiven unterschieden.⁴⁵¹ Beide Bereiche können einen immensen Einfluss auf die

Bedürfnisse genannt werden, bleiben in dieser Hauptbetrachtung unbeachtet (vgl. beispielhaft FETCHENHAUER, D., Psychologie, München 2012, 66).

⁴⁴⁵ KIRCHLER, E., WALENTA, C., Motivation, Wien 2010, 7.

⁴⁴⁶ Sprachlich werden in der folgenden Darstellung die motivationalen Merkmale auch mit „Motiven“ oder „Faktoren“ menschlicher Motivation beschrieben. Sie beziehen sich allerdings alle auf die von Grassinger et.al. beschriebenen Merkmale.

⁴⁴⁷ Vgl. GRASSINGER et. al., Motivation, 208f.

Sie können auch als „gedankliche[...] Vorwegnahme[...] eines angestrebten Zielzustandes beziehungsweise (als eine) Veränderungserwartung[...] in Bezug auf bestimmte Situationen“ beschrieben werden (KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 118).

⁴⁴⁸ Vgl. FRÖHLICH, W. D., Wörterbuch Psychologie, München 26²⁰⁰⁸, 328; vgl. auch KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 17.

McClelland definiert Motive als „zeitlich überdauernde und interindividuell unterschiedliche Präferenzen für bestimmte Verhaltensklassen und die mit diesen Verhaltensklassen einhergehenden subjektiven Anreize, insbesondere das Erleben emotionaler Befriedigung“ (MCCLELLAND, D. C., Human Motivation, Cambridge 1987, übersetzt in DRESEL, LÄMMLER, Motivation, 94).

⁴⁴⁹ GRASSINGER et. al., Motivation, 209 beschreiben vielfältige personelle und situative Merkmale menschlicher Handlungen.

⁴⁵⁰ Vgl. GRASSINGER et. al., Motivation, 208.

Sie sind nicht allein zur Initiation einer Handlung notwendig. Die menschliche Motivation kann ebenfalls in die Komponenten der „Aktivierung (*arousal*)“, „Richtung (*direction*)“ und „Ausdauer (*maintenance*)“ unterteilt werden (vgl. KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 11. Kursivierungen im Original). Dabei wird die Aktivierung als Auslöser der Handlung verstanden. Die Richtung der Motivation entscheidet darüber, welches Ziel verfolgt werden soll, wogegen die Ausdauer sich auf die Faktoren bezieht, die dazu beitragen, eine Handlung zu beenden (vgl. ebd.).

⁴⁵¹ Vgl. FETCHENHAUER, Psychologie, 64.

Unbewusste Motive von Tätigkeiten sind wesentlich schwerer zu erfassen und ggf. zu beeinflussen (vgl. FETCHENHAUER, Psychologie, 64). Ist es bei expliziten bewussten motivationalen Motiven vor allem das Selbstbild, welches eine Person zu Handlungen antreibt (vgl. A.a.O., 64), ist dies bei impliziten Motiven nicht derart mühelos zu lokalisieren. Introspektiv kann kein Zugang zu diesen

Entscheidungen und die darauffolgenden Taten von Personen nehmen. Zudem können mehrere Motive gleichzeitig menschliche Handlungen beeinflussen.⁴⁵² Allerdings wird den impulsgebenden Faktoren in der Regel der größere Raum in den Forschungsdebatten eingeräumt.

Im Idealfall sollte das Ziel einer Lehrperson daher sein, die offenen Motive der Motivation bei den Lernenden zu ermitteln und so viele Faktoren wie möglich im Seminarverlauf positiv zu beeinflussen. Zudem sollten bestenfalls sowohl explizite als auch implizite motivierende Motive angesprochen werden, da sie beide für die Vorhersage und Planung „leistungsmotivierten Verhaltens“ relevant sind.⁴⁵³

Bei einer realen bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltung für angehende Religionslehrer:innen kann eine individuelle Analyse von Einzelpersonen und

Motiven gefunden werden (vgl. A.a.O., 64). Daher wird in den meisten praktischen Fällen für die Erfassung impliziter Motivationsbereiche auf einen „Thematischen Apperzeptionstest“ (TAT) zurückgegriffen (vgl. A.a.O., 64; vgl. KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 24f.). Dieser schließt durch indirekte Implikationen menschlicher Aussagen auf die inneren Motive der Einzelpersonen zurück. Dies wird methodisch ermöglicht, indem mit Uneindeutigkeiten in den Vorlagen gearbeitet wird:

Die Proband:innen erhalten während des „Thematischen Apperzeptionstests“ die Aufgabe, ein ihnen vorgelegtes Bild zu beschreiben und anschließend zu interpretieren. Die vorgelegten Bilder sind dabei stets uneindeutig. Durch die darauffolgende Bildanalyse werden Rückschlüsse auf ihre persönlichen Denkweisen geschlossen. Die Proband:innen beschreiben in der Regel ihre persönlichen Vorgehens- und Denkweisen nähergehend. Interpretationen der möglichen Gefühlslagen, Folgehandlungen oder Gedankengänge der gezeigten Personen erlauben einen Einblick in unterbewusste Übertragungen aus eigenen Motiven und Einstellungen. Eigene implizite Motive werden in die zu beschreibende Person projiziert. Diese aus dem „TAT“ erschlossenen Daten können daraufhin analysiert und im Anschluss zur Förderung der motivationalen Entwicklung genutzt werden (vgl. FETCHENHAUER, Psychologie, 64. Näheres in: RAUFELDER, D., Grundlagen schulischer Motivation. Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften, Opladen/Toronto 2018, 18).

⁴⁵² Menschliche Handlungen streben oftmals nicht nur die Befriedigung eines einzelnen Motivs an (vgl. FETCHENHAUER, Psychologie, 58). Als gehäuftes Beispiel hierfür wird in der Literatur die Nahrungsaufnahme benannt. Bei dieser ist als das primäre Ziel zunächst die Energieversorgung des Körpers infolge des Überlebensinstinktes angeführt. Dieser Überlebensinstinkt animiert die Personen zum Essen. In einigen Momenten unserer modernen Gesellschaft bildet der Hunger jedoch nicht mehr das Hauptmotiv dieser Handlung ab. Im Kontext von Arbeit, gesellschaftlichen Verpflichtungen und Peer-Groups führen auch andere motivationale Motive, wie der des sozialen Anschlusses, Statusmotive oder auch die Neugier bei der Erprobung neuer Speisen, bei Menschen zum Essen. Eine eindimensionale Betrachtung der Motive von Essen würde der Tiefe dieser Interaktion daher nicht entsprechen.

Dies sind nur einige Beispiele, die aus FETCHENHAUER, Psychologie, 58 entnommen wurden. Weitere Motive wie kulturelle Erziehung, Feste etc. können ebenfalls motivationale Motive für die Handlung „Essen“ darstellen.

⁴⁵³ Denn die Kenntnis über ein hohes explizites Leistungsmotiv sagt wenig darüber aus wie implizit leistungsmotiviert eine Person ist (vgl. FETCHENHAUER, Psychologie, 65). Beide können nicht miteinander substituiert werden.

Das Ziel einer vollwertig motivierenden Seminareinheit sollte es daher sein, beide Motivarten miteinander zu verbinden und positiv zu fördern.

-situationen allerdings nicht immer gewährleistet werden, da die Anzahl an Proseminarteilnehmenden hoch ist. Die zeitlichen und personellen Ressourcen sind für eine Individualbetreuung nicht ausreichend vorhanden.

Auf Grund dessen werden im Folgenden vorrangig Hürden, die bei Student:innen gehäuft auftreten, nähergehend angeführt. Diese decken zugegebenermaßen nicht die Einzelbedürfnisse der Lernenden in ihrer Fülle ab, ermöglichen allerdings eine grundlegende Reduktion bekannter Motivations-schwierigkeiten der Lernenden des Fachgebietes.

Hierfür sind das Motiv der *Selbstbestimmung*, das Motiv des *Lernortes* und das Motiv des *Freiheitsgefühls* zunächst in ihren Grundlagen dargestellt und im Anschluss daran anhand einzelner Beispiele für eine Umsetzung aufbereitet wiedergegeben. Es werden in beiden Fällen anschließende Handlungs-impulse vorgestellt. Diese sind alle ohne allzu großen Mehraufwand in den laufenden Seminarbetrieb integrierbar.⁴⁵⁴

3.2 Das Motiv der Selbstbestimmung

Das Motiv der Selbstbestimmung ist das in der Lehre geläufigste Motiv menschlicher Handlungen.⁴⁵⁵ In vielen Studiengängen eine Grundlage erziehungswissenschaftlich-psychologischer Lehrveranstaltungen beschreibt es die Taten von Personen als „extrinsisch“ oder „intrinsisch“ motiviert. Ebenfalls kann es bei fehlender Motivation zu einer „amotivierten“ Einteilung kommen. Der Grad des Interesses der Person an der Tätigkeit und die Absicht der Handlung werden bei dieser Analyse in den Fokus der Betrachtung gestellt.

⁴⁵⁴ Diese sind in ihrem Grundzustand mit wenigen Schritten in den Seminaralltag zu implementieren.

⁴⁵⁵ Dass die Selbstbestimmung als Themengebiet für die universitäre Lehre auch im Bereich der Abschlussprüfungen einen positiven Einfluss auf die Ergebnisse der Lernenden haben kann, beschreiben SCHMIDT, M. S. und CHROSCH, M., *Selbstbestimmtes Lernen und Abschlussprüfungen. Internalisierung als Ansatz zur Auflösung eines scheinbaren Widerspruchs*, in: Bedenlier, S. et. al. (Hg.), *Digitale Prüfungsszenarien in der Hochschule. Didaktik – Technik – Vernetzung*, Bielefeld 2024, 19-34. Sie kommen zu dem Schluss, dass in Prüfungssituationen das Einbinden der Studierenden in die Rolle der:des Prüfenden das Erleben von Fremdbestimmung reduzieren kann (vgl. A.a.O., 31f.).

Dabei ist grundsätzlich nicht relevant, was getan wird, denn alle menschlichen Tätigkeiten sind ausnahmslos einer dieser Kategorien zuzuordnen. Eine Nicht-Kategorisierung von Handlungen ist objektiv betrachtet unmöglich.

Dies gilt auch dann, wenn die im Menschen ablaufenden Prozesse nicht mit dem menschlichen Auge wahrgenommen werden können. Durch Indikatoren des Verhaltens, Denkens oder emotionalen Erlebens können sie in ihrer Allgegenwärtigkeit ungeachtet dessen erschlossen und kategorisiert werden.⁴⁵⁶

Um das motivationale Potential und dessen aktuellen Stand eines Menschen valide zu ermitteln, wird aus diesem Grund heutzutage im Bereich der Lernforschung⁴⁵⁷ Motivation mithilfe von Indikatoren erschlossen.⁴⁵⁸

Die *Amotivation* wird auf Grundlage dieser Kategorien in den Fällen festgestellt, wenn alle Zielsetzungen, Absichten sowie Einflussnahmen von Initiationen bei der Handlung der Personen vollständig ausbleiben.⁴⁵⁹ Eine zweckbestimmte Betätigung in Form eines „intentionale(n) Prozesse(s)“⁴⁶⁰ ist hierbei nicht lokalisierbar. Das Fehlen jedes Handlungsanreizes ist festzustellen.⁴⁶¹

Dabei ist dieses Ausbleiben aktiver Planungen amotivierter Handlungen nicht mit einem willkürlichen Ablauf dieser Tätigkeiten zu verwechseln. Es entspringt, wie motivierte Handlungen, sozialen Konventionen oder menschlichen Emotionen und folgt dementsprechend psychologisch erklärbar

⁴⁵⁶ Vgl. DRESEL, LÄMMLE, Motivation, 81.

⁴⁵⁷ Im Folgenden beschränkt sich die Betrachtung (a)motivationaler Handlungen auf den Bereich des Lernens. Motivationsprozesse im zwischenmenschlichen Miteinander, fehlende Motivation bei psychischen Krankheiten oder auch in alltäglichen Bereichen wie Sport und Ernährung bleiben aufgrund der inhaltlichen Spezialisierung ungeachtet.

⁴⁵⁸ Vgl. GRASSINGER et. al., Motivation, 208.

⁴⁵⁹ Sie sind als Form der „Nicht-Motivation“ in ihrer Lokation unpersönlich und entstehen in den meisten Fällen aus fehlender Wertschätzung, Gleichgültigkeit, Inkompetenz oder mangelnder Kontrolle der handelnden Person (vgl. LOOSER, D., Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation, Beiträge der Schweizer Bildungsforschung 2, Leverkusen 2011, 46).

⁴⁶⁰ DECI, RYAN, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 224. Die Intention oder das Ziel galt schon in vielen Grundlagenforschungen als Definitionsmerkmal für motiviertes Handeln (vgl. BANDURA, A., Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change, in: Psychological Review 84 [1977] 2, 191-215; vgl. LOCKE, E. A., LATHAM, G. P., A theory of goal setting and task performance, Englewood Cliffs 1990).

⁴⁶¹ Vgl. HARTEIS, C., BAUER, J., FESTNER, D., GRUBER, H., Selbstbestimmung im Arbeitsalltag, in: Unterrichtswissenschaft 32 (2004) 2, 128-142, 131.

Mustern. So kann beispielsweise bei einem Wutausbruch, welcher dem amotivierten Spektrum untergeordnet wird, mit großer Wahrscheinlichkeit korrekt vorausgesagt bzw. im Anschluss daran nachvollzogen werden, weshalb in dessen Verlauf Bestimmtes passiert ist, denn die Handlungsweisen entsprechen in ihrer Substanz anderen/vorangegangenen Wutausbrüchen.⁴⁶² Das Entspringen der Handlung kann in ihrem Kern keinem intentionalen Prozess zugeordnet werden – allerdings wird durch die Emotion der Wut der weitere Verlauf beeinflusst. Es findet keine aktive motivierte Entscheidung statt.

Gleichermaßen vorhersehbar verhalten sich apathische Abläufe.⁴⁶³ Diese sind ebenfalls der Amotivation zugeordnet. Sie folgen einem bekannten und bei allen Menschen ähnlichen Handlungspfad und können von Außenstehenden als solche erkannt werden. Eine willkürliche Abweichung bei Einzelpersonen ist in dieser Tätigkeitsform nicht zu erwarten.

Wird beispielsweise die Aufforderung, dem Lehrangebot zu folgen, verneint und stattdessen gedöst⁴⁶⁴, demonstriert diese Entscheidung eine mangelnde Wertschätzung anderen Handlungen gegenüber.⁴⁶⁵ Ein intentionales Handlungsziel kann nicht ermittelt werden. Die sich in diesem Moment ereignende Tätigkeit verhält sich nach der amotivierten Klassifizierung: Sie entspricht einem Nicht-Handeln.⁴⁶⁶ Allerdings findet in dieser Art der Amotivation eine aktive Entscheidung in Form einer Verweigerung als „Motivationsantrieb“ statt.

Diesen amotivierten Verfahrensweisen wird am anderen Ende der menschlichen Motivationsskala die *intrinsic Motivation* als „vollständig motivierte

⁴⁶² Aus diesem Grund können diese auch aus psychologischer Perspektive als Wutausbruch deklariert werden.

⁴⁶³ Die amotivierten Handlungen sind durch Gleichgültigkeit gekennzeichnet (vgl. HARTEIS et al., Selbstbestimmung im Arbeitsalltag, 132).

⁴⁶⁴ Vgl. DECI, RYAN, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 224. Aufgrund ihrer fehlenden Absicht sind auch diese „Handlungen“ dem Bereich der amotivierten Handlungen unterstellt.

⁴⁶⁵ Individuelle Gründe, Einflüsse und Positionierungen zur Sinnhaftigkeit individueller kurzzeitiger Lernunterbrechungen bleiben aufgrund des definitorischen Charakters apathisch-amotivierter Handlungen unbeachtet.

⁴⁶⁶ Anders als beim Wutausbruch ist sie die Wahl der:des Lernenden und kann in diesem Fall keiner mangelhaften Selbstkontrolle zugeschrieben werden. Sie entspringt vielmehr der fehlenden Wertschätzung im Regulationsprozess vgl. LOOSER, Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation, 46).

Handlung“ gegenübergestellt. Durch eigenständige, interessensbestimmte Verhaltensweisen geprägt, wird die *intrinsische Motivation* im Gesellschaftlichen daher häufig als Idealtypus menschlichen Lernens beschrieben. Sie beinhaltet „Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt“⁴⁶⁷ und wird ausschließlich für die Genugtuung der:des Aktiven durchgeführt.⁴⁶⁸ Den Überzeugungen der Handelnden entsprechend und daher immer frei und selbstbestimmt⁴⁶⁹ werden solche Tätigkeiten als Musterbeispiele menschlicher Tätigkeit, die von „innen heraus“ motiviert ist, angesehen.⁴⁷⁰ Vollständig intrinsisch motivierte Betätigungen sind daher für ihre Aufrechterhaltung von äußeren Einflüssen oder Sanktionen befreit.⁴⁷¹

Das bekannteste Beispiel einer rein intrinsisch motivierten Handlung ist das sogenannte *Flow-Erleben*, bei dem ein Mensch ohne Störung und unter höchster Konzentration einer anspruchsvollen Tätigkeit ohne Gefühl für Zeit und Raum nachgeht.⁴⁷² Alle Gegebenheiten entsprechen dabei genau dem Leistungsvermögen der:des Handelnden⁴⁷³ und lassen das Individuum so in der Tätigkeit aufgehen.⁴⁷⁴ Während des Erlebens meist ohne großes Emotionsempfinden, wird das Flow-Erleben rückblickend als sehr positiv und erfüllend bezeichnet.⁴⁷⁵ Infolge der Erinnerung wird dann die bereitete Freude⁴⁷⁶

⁴⁶⁷ DECI, RYAN, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 225.

⁴⁶⁸ Vgl. KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 12.

⁴⁶⁹ Vgl. DECI, RYAN, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 226.

⁴⁷⁰ Vgl. HARTEIS et. al., Selbstbestimmung im Arbeitsalltag, 130.

⁴⁷¹ Vgl. DECI, RYAN, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 226.

⁴⁷² In CSIKSZENTMIHÁLYI, M., Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi, Heidelberg/New York/London 2014 findet das Phänomen des „Flow-Erlebens“, „Flow-Effekts“ eine vollständige Umschreibung; vgl. auch CSIKSZENTMIHÁLYI, M., Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Zusammengefasst zu finden bei BUROW, O.-A., Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld, in: Hackl, A. u.a. (Hg.), Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung, Frankfurt a. M. 2012, 41-47, 45.

⁴⁷³ Sie wird als optimale Auslastung empfunden (vgl. KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 14f.; vgl. FETCHENHAUER, Psychologie, 63).

⁴⁷⁴ Grafisch aufbereitet findet sich die Einordnung des Flow-Erlebens im Verhältnis zur Herausforderung und den Fähigkeiten bei KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 14.

⁴⁷⁵ Vgl. FETCHENHAUER, Psychologie, 63; vgl. KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 13f.

⁴⁷⁶ Auch wenn dieses Erleben z.T. erst nachträglich durch das Gehirn eingefügt wird (vgl. Flow-Erleben).

und die gleichzeitig fehlende Über- und Unterforderung festgestellt.⁴⁷⁷ Die Handlung wird allgemein um ihrer selbst willen durchgeführt⁴⁷⁸ und hinterlässt das Gefühl der Selbstbestimmung.⁴⁷⁹

Sowohl die vollständig amotivierten als auch die intrinsischen Handlungsweisen begegnen Lehrenden als Gegensätze möglicher Motivationsformen in der praktischen universitären Lehre nur in Ausnahmefällen. Sie zeigen die beiden entgegengesetzten Enden der motivationalen Skala auf und sind in ihrer Reinform in bibelwissenschaftlichen Seminaren kaum aufzufinden.⁴⁸⁰

Die breite Masse universitärer Lehr-Lernsituationen ist vielmehr der dritten Motivationskategorie, der *extrinsischen Motivation*, zugeschrieben. Wie auch schon bei der intrinsischen Motivation ist bei allen extrinsischen Motivations-typen die handelnde Person zunächst aktiv und prinzipiell motiviert. Zweckbestimmte Betätigungen wie das Zuhören und Mitarbeiten innerhalb der Lehrveranstaltungen sind äußerlich betrachtet bei den Studierenden zu beobachten. Seitens der Lehrkraft wird das Bearbeiten der Aufgaben wahrgenommen. In der Außenwahrnehmung können keine offensichtlichen Unterschiede zwischen den extrinsischen und der intrinsischen Motivationsarten erkannt werden.

Introspektiv unterscheidet sich der Hintergrund dieser beiden Handlungen unterdessen ursächlich. Anders als bei intrinsischen Motivationsformen bildet kein spontaner Wunsch oder das eigene innere Bedürfnis die Triebkraft extrinsischer Taten,⁴⁸¹ da extrinsisch motivierte Handlungen als „von außen

⁴⁷⁷ Vgl. KIRCHLER, WALENTA, *Motivation*, 13.

⁴⁷⁸ Kein positiver Effekt wird, außer der Freude im Moment der Durchführung, erwartet (vgl. zu beidem FETCHENHAUER, *Psychologie*, 63). Intrinsisch motivierte Handlungen sind nicht mit triebgesteuerten Handlungen wie Essen oder Schlafen zu verwechseln. Sie werden nicht zur Selbsterhaltung, sondern zur Selbstentfaltung und dem persönlichen Wachstum durchgeführt (vgl. KIRCHLER, WALENTA, *Motivation*, 12f.).

⁴⁷⁹ Vgl. KIRCHLER, WALENTA, *Motivation*, 13.

⁴⁸⁰ Für ein umfängliches Verständnis des menschlichen Motivationsempfindens sind sie allerdings notwendig. Zudem kann es in Ausnahmesituationen zu einer der beiden Motivationsformen kommen und die Lehrperson sollte daher in der Lage sein, die Gegebenheiten korrekt einschätzen zu können.

⁴⁸¹ Vgl. DECI, RYAN, *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, 225.

hervorgerufene“ kategorisiert werden.⁴⁸² Sie sind allein durch äußere Anreize, Motive oder zukünftige Perspektiven initiiert und bleiben zudem allein durch diese erhalten.⁴⁸³ „Der wahrgenommene Ort der Handlungsverursachung verschiebt sich von innen nach außen“.⁴⁸⁴ Eine Einflussnahme von außenstehenden Personen ist bei dieser Motivationsform notwendig.

Alles in allem findet sich diese grundlegende Dreiteilung der Motivation in amotivierte, extrinsische und intrinsische Motivationsformen in einigen praxisorientierten Publikationen ausgeführt. Die intrinsische Motivierung wird dabei als Ziel jedweder Lehrplanung angestrebt und bildet die Grundlage für verschiedenartige Lehrkonzepte aller Fächer. In einer stellvertretenden Weise werden innerhalb lernpsychologischer und pädagogischer Betrachtungen gemeinhin die äußeren, inneren und fehlenden Handlungsimpulse der Lernenden den Ausdrücken „extrinsisch“, „intrinsisch“ und „amotiviert“ zugeordnet. Als eine Art „geflügelter Ausdruck“⁴⁸⁵ genutzt, wird dabei dem „intrinsisch motivierten Lernen“ ein größerer Lernerfolg als dem „extrinsischen Lernverfahren“ zugeschrieben.⁴⁸⁶

⁴⁸² Eine kurzfristige Vereinheitlichung der extrinsischen Unterkategorien wird vorerst vorgenommen, um die grundsätzliche Unterteilung zwischen Amotivation, extrinsischer und intrinsischer Motivation zu verdeutlichen. Im Verlauf der Ausführung dieses Kapitels wird eine Segmentierung der Unterpunkte nähergehend erläutert.

⁴⁸³ Einflüsse wie Sanktionen gegenüber oder Vorteile für die:den Handelnde:n spielen eine wesentliche Rolle in allen extrinsischen Motivationsformen. Die Handlungen werden auch erst durch diese hervorgerufen (vgl. FETCHENHAUER, Psychologie, 62).

Dass extrinsische Motivationsformen in bestimmten Fällen einen positiven Einfluss auf die allgemeine Motivation haben können, zeigen die Entwicklungen von DECI, E. L., *Intrinsic Motivation*, New York 1975 zu RYAN, RICHARD M., *Control and Information in the intrapersonal sphere. An extension of cognitive evaluation theory*, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (1982) 3, 450-461 bis hin zu DECI, RYAN, *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, 227. Vgl. die komprimierte Darstellung in HARTEIS et. al., *Selbstbestimmung im Arbeitsalltag*, 130f.

⁴⁸⁴ DECI, RYAN, *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, 226. Ebenso DECHARMS, R., *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*, New York 1968.

⁴⁸⁵ Auch Rheinberg und Engeser beschreiben den Gebrauch der Ausdrücke intrinsisch und extrinsisch als „so unklar und wechselnd, wie man das bei wissenschaftlichen Fachausdrücken selten findet (RHEINBERG, F., ENGESER, S., *Intrinsische Motivation und Flow-Erleben*, in: Heckhausen, J., Heckhausen, H. (Hg.), *Motivation und Handeln*, Berlin/Heidelberg 2018, 423-450, 425). Sie erläutern weiter, dass dieselben Fachbegriffe auf verschiedene Sachverhalte angewandt werden und somit nicht nur eine Verwirrung der Lesenden, sondern eine Behinderung der Forschung einhergeht. (vgl. ebd.).

⁴⁸⁶ Vgl. beispielsweise die Darstellung von LEWALTER, D., *Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2005) 5, 642-655, 642, wenn in der Einleitung gesagt wird, dass „(i)ntroinsisch motivierte Lernende [...] sich intensiver mit den Lerninhalten auseinander (setzen), [...] vermehrt

Prinzipiell kann dieser allgemeinen Nutzung der motivationalen Begrifflichkeiten auf wissenschaftlicher Ebene nicht vollständig widersprochen werden, da, wie in den einleitenden Definitionen der Motivationstypen schon angeführt, intrinsische Tätigkeiten einer „inneren“ und extrinsische einer „äußeren“ Handlungsverursachung entsprechen. Die Motive bzw. die Auslöser der Aktion bleiben diesen Beschreibungen entsprechend bestehen. Sie entspricht den wissenschaftlichen Erkenntnissen allerdings auch nicht vollständig.

Die qualitativen Ausprägungen von Motivation sind trotz ihrer äußerlich scheinbaren Gegensätzlichkeit bei Einbezug ihrer vollständigen Komplexität nicht in allen Fällen derart oppositär und werden daher bei dem Ziel, einer positiven Einflussnahme auf das Motivationslevel der Lernenden in bibelwissenschaftlichen Proseminaren nähergehend betrachtet. Denn nicht nur, dass extrinsische und intrinsische Verhaltensweisen sich in einigen Situationen beeinflussen,⁴⁸⁷ auch können bei einzelnen Unterkategorien extrinsischer Motivation die Lerneffekte qualitativ nah an intrinsischen Handlungsweisen liegen.⁴⁸⁸ Eine Annäherung an den größtmöglichen Lerneffekt ist somit auch bei extrinsischen Lernformen erreichbar.

Welche Voraussetzungen hierfür geschaffen sein müssen und in welcher Art sich die Motivationsformen in der praktischen Lehr-/Lernsituation voneinander unterscheiden, wird in der folgenden Betrachtung menschlicher Handlungsarten in Anlehnung an Deci und Ryans Selbstbestimmungstheorie

Verknüpfungen zwischen ihrem Vorwissen und der neu zu lernenden Information her(stellen) und [...] folglich Wissensstrukturen auf(bauen), die sie längerfristig behalten und nutzen können". Dass die intrinsische Motivation den besten Lerneffekt bei den Lernenden hat, wird somit unterstellt. Dies kann allerdings auch mit einer anderen internalen Lokation der Handlung erreicht werden. Diese Lernverbesserung ist kein Alleinstellungsmerkmal der intrinsischen Motivation (vgl. hierfür die folgenden Beschreibungen auf der Seite 153).

⁴⁸⁷ Nähergehend werden die interferierenden Effekte auf den Seiten 154-156 beschrieben.

⁴⁸⁸ Hinzu kommt, dass der Grad der Motivation sich in einer Art fließendem Zustand befindet. Jedwede (empirische) Erhebung bildet ausschließlich eine kurzzeitige Momentaufnahme ab, die prinzipiell instabil und durch neue oder veränderte Anreize, Werte oder Situationen beeinflusst werden kann. Veränderungen sind innerhalb der Lerneinheiten stets möglich und auch in der Praxis üblich. Es kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Studierende, die zu Beginn der Lehrveranstaltung besonders motiviert waren, dieses hohe Motivationsniveau nicht dauerhaft durchhalten können (vgl. S. 155-157). Veränderungen innerhalb der Sitzungen und vor allem gesamter Lehrheiten sind zu erwarten.

Welche Faktoren für eine solche Veränderung ausschlaggebend und welche positiven Impulse seitens der Lehrperson möglich sind, wird im Verlauf der Dissertation anhand selbstbestimmter und emotionaler Faktoren nähergehend erläutert.

diskutiert und erörtert.⁴⁸⁹ Ein leicht umzusetzendes, praktisches Beispiel für bibelwissenschaftliche Proseminare wird diesen Ausführungen zudem im Anschluss angefügt.

3.3 *Extrinsische Motivation in vier Regulationsformen*

Wird in psychologischen und pädagogischen Ausführungen auf den Unterschied extrinsischer und intrinsischer Motivation verwiesen, werden diese häufig als gegensätzliche Eigenschaften menschlicher Handlungsweise abgebildet, indem die Freude und das Interesse an den Inhalten einer intrinsischen Motivierung und ein *external* verursachter Druck von Außenstehenden der extrinsischen Lernform zugeschrieben werden.

Als geläufiges Beispiel extrinsischer Triebkräfte wird dabei im universitären Rahmen die Teilnahme an Lehrveranstaltungen aufgrund anstehender Klausuren benannt. Dieses entspricht auch dem extrinsischen Lerntypus, da die Teilnahme und Lerntätigkeit nicht durch das Interesse gegenüber den Themen initiiert und aufrechterhalten, sondern durch die Angst, die Prüfung nicht (mit den gewünschten Noten) zu bestehen, angetrieben wird.⁴⁹⁰ Die Handlung unterliegt somit maßgeblich äußeren Zwängen und Erwartungen und ist in ihrer gesamten Haltung weder freiwillig noch autonom.⁴⁹¹ Eine Fremdbestimmung dominiert.

Dieses Beispiel steht allerdings nicht stellvertretend für alle extrinsischen Motivationsformen, denn ihnen kann nicht ein grundsätzliches Fehlen von Handlungsautonomie zugeordnet werden. Wird zwar im alltagssprachlichen Gebrauch äußerlicher Druck synonym mit extrinsisch-motivierten Tätigkeiten verwendet, bleibt durch diese Nutzung unbeachtet, dass allein die *externale Regulation* ausschließlich äußerliche Verstärker für ihre Handlungsfolgen

⁴⁸⁹ Die ausführliche Beschreibung der einzelnen Motivationsstufen ist durch die verwirrende Nutzung der Fachbegriffe notwendig (vgl. hierzu die Kritik von RHEINBERG, ENGESER, *Intrinsische Motivation und Flow-Erleben*, 425).

⁴⁹⁰ Der dabei entstehende Druck kann durch Familie, Freunde oder die Person selbst ggf. noch verstärkt werden.

⁴⁹¹ Vgl. LOOSER, *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation*, 49.

nutzt. Als Subkategorie extrinsischer Motivierung bildet sie das „Extrem“ dieser Lernformen ab und befindet sich als *fremdbestimmt-extrinsische Handlung* inhaltlich am weitesten von der intrinsischen Motivation entfernt.⁴⁹² Sie ist allerdings nicht als alleinige Form einer extrinsisch motivierten Handlung menschlich vorzufinden.⁴⁹³ Verschiedene Unterkategorisierungen sind hier möglich.⁴⁹⁴

Um einen besseren Überblick über die weiteren extrinsischen Motivationsstypen und die dabei einflussnehmenden Faktoren innerhalb dieser komplexen Kausalzusammenhänge menschlicher Handlungsweisen zu erhalten, wird im Folgenden die grafische Aufbereitung der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan angefügt.⁴⁹⁵ Diese befasst sich mit der Bedeutung der Selbstbestimmung⁴⁹⁶ der Lernenden im Lernprozess und unterteilt die

⁴⁹² Es werden an dieser Stelle nur aktive Handlungen in die Betrachtung einbezogen.

⁴⁹³ Im Unterschied dazu bleibt die Vielfalt anderer extrinsisch-motivierter Handlungen durch die Bekanntheit der externalen Regulation meist unbeachtet, obschon sie nur eine von vier extrinsischen Tätigkeitstypen charakterisiert (vgl. die kurze Zusammenfassung in KRAPP, A., RYAN, R. M., Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie, in: Jerusalem, M., Hopf, D. [Hg.], Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Weinheim 2002, 54-82, 61).

⁴⁹⁴ In der wissenschaftlichen Praxis werden die Ausdrücke in vielen Publikationen zudem nicht ihren Eigenschaften entsprechend getrennt. Sie werden ihrer „groben Bedeutung“ zugeordnet und eine explizite Unterscheidung der Kategorien nicht vollführt. Vgl. dafür ausschnittthaft die inkorrekte Nutzung des Ausdrucks „intrinsische Motivation“ beispielsweise bei BUROW, O.-A., Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück, Weinheim/Basel 2011, 97. Dieser fordert, dass im Schulbereich „intrinsische Motivation und Teamleistungen“ von außen gefördert werden sollen (ebd.). Ähnliches beschreibt DEGELING, M., Feedback im Unterricht. Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemester Vorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion, in: Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., Schellenbach-Zell, J. (Hg.), Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, Bad Heilbrunn 2019, 312-326, 312, dass Feedback die intrinsische Motivation der Lernenden beeinflussen könnte. Inwiefern die intrinsische Motivation von außen angestoßen werden kann oder eine Rückmeldung an Lernende das Interesse an der Handlung selbst erhöhen kann bleibt offen. Fraglich ist hierbei daher ob nicht eher die internal-extrinsischen Anreize mit der intrinsischen Motivation vertauscht wurden.

⁴⁹⁵ Informationen zu diesen vier verschiedenen Stufen der extrinsischen Motivation finden sich auch unter dem Ausdruck der *organismischen Integration* oder der *Organismischen Integrationsstheorie (OIT)* wieder (vgl. KEHR, H. M., STRASSER, M., PAULUS, A., Motivation und Volition im Beruf und am Arbeitsplatz, in: Heckhausen, J., Heckhausen, H. (Hg.), Motivation und Handeln, Berlin/Heidelberg 2018, 593-614, 600; vgl. auch LOOSER, Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation, 48). Begrifflich ähnlich bei Deci und Ryan zu finden (vgl. Darstellung DECI, RYAN, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 223).

⁴⁹⁶ Dabei wird zeitweilig auch der Begriff Autonomie als Substitut verwendet. Unter der Begrifflichkeit Autonomie ist hierbei nicht die freie Wahl der Anwesenheit in den Lehrveranstaltungen zu verstehen. Anwesenheitspflichten innerhalb universitärer Seminare finden sich in der motivationalen Unterkategorie des „Freiheitsgefühls“ subsumiert und werden auf den Seiten 220-228 nähergehend

verschiedenen Stadien extrinsischer Motivation in ihre Regulationsformen und die damit einhergehenden wahrgenommenen *Lokationen*^{497, 498}. Dabei werden alle aktiven Handlungsweisen auf einer Skala abgebildet.⁴⁹⁹ Diese gibt von „vollständig extern beeinflusst“, oder auch fremdbestimmt, bis zu „aus eigenem Willen heraus“, also selbstbestimmt, alle möglichen Hintergründe wieder.⁵⁰⁰

thematisiert. Vielmehr werden hierbei die inneren Antriebe und Anreize für die eigenständige Lernhandlung in den Blick genommen.

⁴⁹⁷ Unter dem Ausdruck der Lokation wird der wahrgenommene Ort der Verursachung einer Handlung verstanden. Dieser beschreibt nach Weiner, „ob der Ursachenfaktor in der Person [...] begründet ist (internal) oder [...] (aus) äußeren Umständen bzw. anderen Personen (external)“ erwachsen ist (STIENSMEIER-PELSTER, J., HECKHAUSEN, H., Kausalattribution von Verhalten und Leistung, in: Heckhausen, J., Heckhausen, H. (Hg.), *Motivation und Handeln*, Berlin/Heidelberg ⁵2018, 451-492, 454; original in WEINER, B., *Human motivation. Metaphors, theories, and research*, London 1992 beschrieben. Ähnlich auch in vgl. GRASSINGER et. al., *Motivation*, 220; vgl. KIRCHLER, WALENTA, *Motivation*, 93; vgl. FRENZEL, A. C., STEPHENS, E. J., *Emotionen*, in: Götz, T. (Hg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, Paderborn ²2017, 15-77, 36).

Vgl. auch grafisch die Einordnung der Lokation in WEINER, B., *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*, in: *Psychological Review* 92 (1985) 4, 548-573, 565. Übersetzt zu finden in STIENSMEIER-PELSTER, HECKHAUSEN, *Kausalattribution von Verhalten und Leistung*, 454.

⁴⁹⁸ Hierbei liegt der Fokus der Betrachtung hauptsächlich auf der prädeziionalen Phase der Motivation (vgl. GRASSINGER et. al., *Motivation*, 208).

⁴⁹⁹ Alle Motivations- und Regulationsformen sind als ein „Kontinuum zwischen intrinsischer Motivation und Amotivation“ zu verstehen (NISTOR, *Etablierte Lernmanagementsysteme an der Hochschule*, 183).

⁵⁰⁰ Vollständig fremdbestimmte Handlungen werden grafisch auf der linken Seite, eher fremd- und eher selbstbestimmte Taten im mittleren Bereich und vollständig selbstbestimmte Tätigkeiten auf der rechten Seite angeordnet.

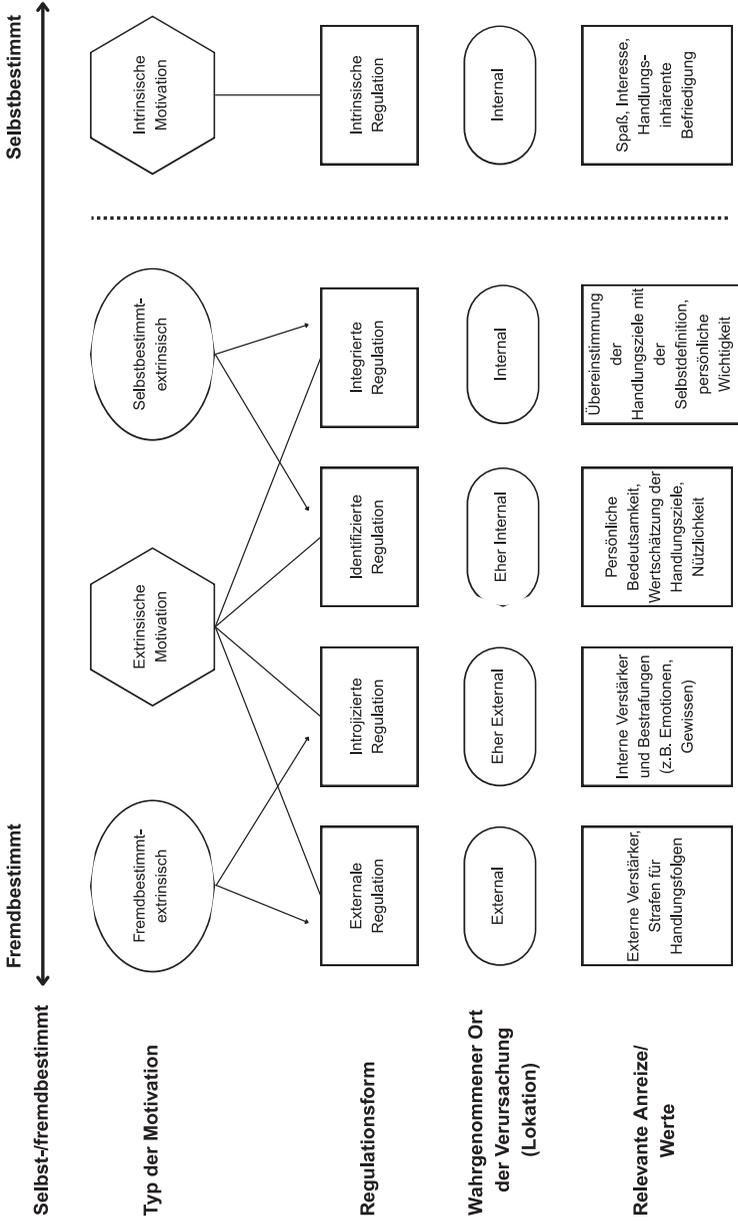


Abbildung 19: Kontinuum der Motivationstypen unter Auslassung der Amotivation⁵⁰¹

Der Grafik folgend werden der fremd- bis selbstbestimmten Skala in einer nähergehenden Segmentierung ein *fremdbestimmt-extrinsischer* und ein *selbstbestimmt-extrinsischer* Typus extrinsischer Motivation zugeordnet.⁵⁰² Je zwei Regulationsformen sind diesen untergliedert.⁵⁰³ Sie unterscheiden sich im Ausprägungsgrad des Autonomieempfindens der handelnden Person und werden in der praktischen Umsetzung von befragten Einzelpersonen heterogen bewertet. Sie sind für die bibelwissenschaftliche Lehre unterschiedlich stark zu priorisieren. Fremdbestimmt-extrinsisch sind in der Darstellung Deci und Ryans die *externale* und die *introjierte* Regulationsform. *Identifizierte* und *integrierte* Regulationen entsprechen dabei dem selbstbestimmt-extrinsischen Typen. Sie bleiben allesamt extrinsischer Natur,⁵⁰⁴ können einer selbstbestimmt-intrinsischen Form qualitativ jedoch nahekommen.⁵⁰⁵

Für eine explizit-einordnende Betrachtung des Selbstbestimmungsgrades ist der Zweck/Hintergrund der Tätigkeiten mitsamt seinen Stimuli und Werten als Hauptunterscheidungspunkt zwischen den motivationalen Unterkategorien näher zu betrachten. Im Ausdruck der *Lokation*⁵⁰⁶ werden diese Anreize und Werte dann einer kategorialen Beschreibung untergeordnet. Die damit einhergehenden Gefühle und Wahrnehmungen sind in die Charakteristika *external*, *eher external*, *eher internal* und *internal* unterteilt.

⁵⁰¹ Vgl. RYAN, RICHARD M., DECI, EDWARD L., Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, 72. Die fachwissenschaftlichen Ausdrücke für die deutsche Übersetzung entnommen aus DRESEL, LÄMMLE, Motivation, 90.

⁵⁰² Innerhalb der Grafik werden diese Typen der extrinsischen Motivation durch ovale Kreise im oberen Bereich der Abbildung wiedergegeben.

⁵⁰³ Insgesamt finden sich fünf Regulationsformen in motivierten Handlungen wieder. Die intrinsische Motivation bleibt alleinstehend bei einer intrinsischen Regulation erhalten.

⁵⁰⁴ Ihnen liegt weiterhin ein gewisses Maß an äußerer Beeinflussung und das Fehlen von inhärenter Befriedigung während der Tätigkeit vor.

⁵⁰⁵ In ihrer Zuordnung entspricht die intrinsische Motivation dabei, wie auch im Alltagssprachlichen Gebrauch genutzt, einer klar selbstbestimmten Handlung. Die unterschiedlichen extrinsischen Motivationsformen werden innerhalb der grafischen Darstellung, angedeutet durch eine gestrichelte Linie, von der intrinsischen Motivation abgetrennt.

Auf amotivierte Handlungen wurde in der Grafik aufgrund des seltenen Vorkommens in universitären bibelwissenschaftlichen Veranstaltungen vollständig verzichtet. Eine grafische Einordnung der Amotivation findet sich bei RYAN, R. M., DECI, E. L., Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, in: American Psychologist 55 (2000) 1, 68-78, 72.

⁵⁰⁶ In wissenschaftlichen Auseinandersetzungen wird der Ausdruck Lokation auch durch die Bezeichnung „Ort der Handlungsverursachung“ substituiert (vgl. auch die Darstellung DECI, RYAN, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 226.228 und die Fußnote 512).

Wie zuvor beschrieben ist bei dem Musterbeispiel extrinsischer Motivation, der *externalen Regulation*, der Handlungshintergrund in jedweder Form fremdbestimmt. Es sind die äußeren Anreize wie die Androhung von Sanktionen oder schlechter Noten, die die Lernenden zwingen, sich in dieser Regulationsform mit der Thematik auseinanderzusetzen.⁵⁰⁷ Autonome individuelle Gründe und Wünsche finden in diesen Fällen keine Berücksichtigung. Somit wird das impulsgebende und -erhaltende Element der Tätigkeit in seiner Lokation ausschließlich external verortet.⁵⁰⁸ Das Individuum hat keinen internalen Einfluss auf die regulierten Verhaltensweisen.

Dies ändert sich bei einer *introjierten Regulation* der Handlung. Diese ist als zweite Form fremdbestimmt-extrinsischer Motivation nicht mehr ausschließlich external verortet. Die in dieser Regulationsform wirkenden Anreize und Werte nähern sich einer internalen Wahrnehmung im geringen Maße an und stellen die erste Stufe des Internalisierungsprozesses dar.⁵⁰⁹

Rief bei einer rein externalen Regulation vor allem die Androhung von Strafen oder Sanktionen den Lernimpuls bei der:dem Lernenden hervor, wird bei einer introjierten Regulation nun das Gewissen des Individuums miteinbezogen.⁵¹⁰ Nicht die unmittelbar fassbaren Konsequenzen, sondern der vermeidende Versuch, negative Gefühle wie Schuld oder Scham zu verspüren, sind in dieser Stufe handlungstreibend.⁵¹¹ In der Lokation wird diese

⁵⁰⁷ Vgl. LOOSER, Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation, 49.

Der Inhalt der Lerneinheit ist aus rein externaler Perspektive substituierbar. Er hat keinerlei Relevanz für die Lernhandlung. So könnte eine bibelwissenschaftliche Auseinandersetzung durch eine systematische Beschäftigung mit einem theologischen Text ersetzt werden, solange die Zielsetzung einer guten Note am Studienende erreicht wird. Der Inhalt und das Themengebiet bleiben hierbei irrelevant.

⁵⁰⁸ Inhaltliche Beschäftigungen oder tiefergehende Auseinandersetzungen aus Interesse oder Überzeugungen sind bei dieser Regulationsform nicht vorhanden. Die Belohnungen, wie gute Noten zu erhalten, oder aber die Bestrafungen, wie das Durchfallen oder ein unzureichender Abschluss, bleiben die Ursachen rein externaler Handlungen (vgl. LOOSER, Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation, 48). „Es ist zwar intentional, aber abhängig von äußeren Anregungs- und Steuerungsfaktoren.“ (A.a.O., 48f.).

⁵⁰⁹ Vgl. LOOSER, Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation, 49.

⁵¹⁰ Dabei werden Handlungen auch aufgrund von Selbstachtung durchgeführt (vgl. LOOSER, Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation, 49).

⁵¹¹ Ein schlechtes Gewissen oder auch unangenehme Emotionen werden mit einer eingeleiteten Lernhandlung vermieden. Die Konsequenzen der externalen Regulation wandeln sich in der introjierten somit zu einem emotionalen Druckmittel um.

eigenständige Entscheidung des handelnden Individuums „eher external“ eingestuft.⁵¹² Eine Veränderung des Verstärkers von einer externen auf eine interne Perspektive kann in Teilen beobachtet werden.⁵¹³

In der bibelwissenschaftlichen universitären Praxis sind Studierende vor allem dann introjiziert reguliert, wenn sie sich die inhaltlichen Kenntnisse nur aneignen, um einer Schmach oder einem schlechten Gefühl bei unzureichenden Gesprächs- oder Seminarsituationen⁵¹⁴ zu entgehen. Das Gewissen der:des Lernenden wird in dieser Stufe bei einem negativen Ausgang zum „Richter“ des Individuums.⁵¹⁵

Der zu erlernende Inhalt ist in diesem Motivationstypus immer noch zweitrangig. Die Frage „Was wird gelernt?“ bleibt irrelevant. Motivational würde es in diesen Fällen für den:die Lernende keinen Unterschied machen, ob die paulinische Literatur, historische Erkenntnisse oder auch synoptische Forschungsbereiche in den Seminareinheiten angeführt und diskutiert werden würden. Der Beschäftigungsanreiz liegt weiterhin (größtenteils) außerhalb der Person und der Thematik.

Durch ihre (eher) externale Verortung wird während der Lernhandlung auch kein dauerhafter Wissenskorpus aufgenommen. Formen kurzfristigen Lernens, im umgangssprachlichen Gebrauch unter dem Schlagwort „Bulimielernen“ bekannt,⁵¹⁶ werden durch derartige Drucksituationen gefördert. „Wenn der Inhalt nicht mehr gebraucht wird“, kann er aufgrund der fehlenden persönlichen Relevanz wieder vergessen werden. Ein Lernzuwachs wird in diesen Formen nicht erreicht.

⁵¹² Begrifflich zu finden in vgl. LOOSER, Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation, 46. Dieser verwendet „etwas external“.

⁵¹³ Diese interne Perspektive der Verstärker ist nicht mit einer internalen Regulation zu verwechseln.

⁵¹⁴ Diese umfassen auch Unterhaltungen mit Partner:innen, Eltern, Freund:innen etc.

⁵¹⁵ Die Verortung liegt im Zuge dessen weiterhin außerhalb des persönlichen Kernbereichs der:des Studierenden.

⁵¹⁶ Der hier verwendete Ausdruck verharmlost in seiner Nutzungsweise eine schwerwiegende Krankheit. Er wurde nur zur Einordnung der zugrundeliegenden Arbeitsweise einmalig eingesetzt, da es eine im Volksmund bekannte Umschreibung dieser Lernart darstellt. Im Folgenden sind diese Lernhandlungen unter der Beschreibung „Arten kurzfristigen/unbeständigen Lernens“ zusammengefasst.

Dieses unbeständige Lernen ist in der praktischen Umsetzung seitens der:des bibelwissenschaftlich Lehrenden ein tragender Grund für den Versuch, fremdbestimmt-extrinsische Motivationstypen bestenfalls vollständig durch selbstbestimmt-extrinsische Formen zu ersetzen.⁵¹⁷ Der dauerhafte Wissenserwerb sollte angestoßen werden.

Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, ist es, den Lernenden die Relevanz der Thematik für ihren späteren Werdegang näherzubringen. Das Bewusstsein, warum diese Informationen wichtig sind, ist hierfür zu schaffen. Vormalig äußerliche Druckmittel wie Zwänge, angedrohte Strafen oder auch Gewissensbisse sind mit dem Wechsel von fremd- zu selbstbestimmt-extrinsischen Typen motivationaler Handlungen nicht mehr notwendig und können zu einer eher internalen Lokation mitsamt einem Empfinden persönlicher Relevanz führen.⁵¹⁸

Mit dem Einsetzen der ersten Stufe selbstbestimmt-extrinsischer Motivation, der sogenannten *identifizierten Regulation*, wird der Tätigkeit eine Art Wertschätzung, zum Teil auch gegenüber dem Ziel, entgegengebracht. Eine maßgebliche Bedeutsamkeit wird zum Grund der Handlung dieses Motivationstypus.⁵¹⁹

Innerhalb der universitären Lehre kann diese motivationale Stufe von Studierenden beispielsweise dann erreicht werden, wenn die inhaltliche Auseinandersetzung mit den biblischen Schriften einem expliziten Ziel, beispielhaft dem Wunsch, eine fachwissenschaftlich versierte Lehrkraft zu werden, folgt. Im Seminar thematisierte Gebiete werden diesem Anreiz entsprechend gründlicher und meist detaillierter erlernt. Das Arbeiten an biblischen Perikopen wird nicht mehr aufgrund eines Zwangs, sondern zum Einüben der

⁵¹⁷ Die Unbeständigkeit im Lernvorgang ist, neben der Entstehung der unangenehmen Gefühlslage der Lernenden, Hauptgrund für die negative Verortung der beiden fremdbestimmt-extrinsischen Motivationstypen in der wissenschaftlichen Forschungslandschaft.

⁵¹⁸ Vgl. die grafische Aufbereitung des Kontinuums der Selbstbestimmung auf der Abbildung 19.

⁵¹⁹ Dies ist trotz der selbstbestimmteren Einflussnahme nicht mit einer intrinsisch motivierten Handlung zu verwechseln. Die identifizierte Regulation wird auch weiterhin der extrinsischen Motivation untergeordnet, da auch diese nicht aus einer handlungsinhärenten Befriedigung heraus entsteht. Ein Zweck der Betätigung leitet diese weiterhin.

Arbeitsweise initiiert. Der Wunsch, zukünftig ein:e kundige:r und kenntnisreiche:r Religionslehrer:in zu sein, überwiegt bei dieser Art motivierter Handlung und ermöglicht einen dauerhafteren Lernprozess. Diese Identifikation mit der Tätigkeit ist (in dieser Regulationsform) nun vorhanden.

„Man tut etwas nicht einfach deshalb, weil man das Gefühl hat, es tun zu sollen, sondern weil man es für wichtig hält. Diese persönliche Relevanz resultiert daraus, daß (sic) man sich mit den zugrunde liegenden Werten und Zielen identifiziert und sie in das individuelle Selbstkonzept integriert hat.“⁵²⁰

Der Nutzen des bibelwissenschaftlichen Arbeitens wird in der identifizierten Regulation mit dem Verständnis, dass ein Theologiestudium nur mit biblischem Wissen vollständig ist, anerkannt und akzeptiert. Ein motivationaler Fortschritt wird erreicht.

Trotz der Bestätigung dieser Relevanz bleibt allerdings die Lokation der Handlung nicht vollständig internal verursacht. Die Handlungsursache wird bei einer identifizierten Regulation weiterhin teilweise außerhalb des Individuums wahrgenommen.

Dies ändert sich bei der *integrierten Regulation*. Sie entspricht in den extrinsischen Motivationsstufen dem höchsten Grad an Selbstbestimmung – dem Gefühl der vollständigen Übereinstimmung mit den eigenen Handlungszielen und der Selbstdefinition der Lernenden. Eine integrierte Regulation „ist das Ergebnis der Integration von Zielen, Normen und Handlungsstrategien mit denen sich das Individuum identifiziert und die es in das kohärente Selbstkonzept integriert hat.“⁵²¹ Die behandelten Inhalte entsprechen dabei der persönlichen Wichtigkeit der:des Studierenden.

So herrscht beispielsweise eine integrierte Regulation im Seminarkontext erst dann, wenn die Lernenden sich zu Bibelwissenschaftler:innen berufen fühlen. Der wahrgenommene Ort der Verursachung ist vollständig internal, da die Bibelarbeit hier als Teil der Persönlichkeit und Überzeugung verstanden wird.

⁵²⁰ DECI, RYAN, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 228.

⁵²¹ DECI, RYAN, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 228.

Intensive Auseinandersetzungen mit biblischen Inhalten in den Seminaren finden, da die Studierenden dieser Motivationsstufe dies mit ihrem persönlichen Selbstkonzept vereinbaren können, im Folgenden wiederholt statt. Die Überzeugung, dass die bibelwissenschaftliche Forschung ein unabdingbarer Bestandteil der Theologie ist, wird vehement vertreten und das Erlernen der Inhalte wird nicht nur als Zwischenstufe auf dem Weg zum:zur Religionslehrenden gesehen.

Diese „positive“ Lokation spiegelt allerdings nach wie vor keine intrinsisch motivierte Handlung wider. Sie ist weiterhin auf ein für die handelnde Person relevantes Ziel hin fokussiert und somit final ausgerichtet. Der kausale Grund der Auseinandersetzung bleibt das Streben nach zukünftiger Erfüllung. Autotelisches, also spontanes und freudvolles Verhalten,⁵²² ist in der integrierten Regulation weiterhin nicht vorzufinden.⁵²³ Der Handlung selbst wird trotz internaler Regulation ein zeitlich entfernter Sinn, hier ein:e versierte:r Bibelwissenschaftler:in zu werden, zugeschrieben.

Zielgerichtete Gefühle der Sinnhaftigkeit bleiben im intrinsischen Handlungsprozess allerdings außen vor. Impulsgeber dieser Handlungsweisen sind der Spaß, das Interesse am expliziten Thema oder die handlungsinterne Befriedigung. Hierfür ist in der universitären Lehrpraxis schwerlich Raum vorhanden. Kompetenzentsprechende und freudvolle Tätigkeiten, die während der Handlung selbst nicht unbedingt als solche wahrgenommen werden,⁵²⁴ wären hierfür vonnöten. Allein sie wäre ohne eine finale Ausrichtung befriedigt. Die integrierte Regulation unterscheidet sich somit weiterhin von der intrinsischen Regulierung und Motivation.

⁵²² Vgl. LOOSER, Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation, 49; vgl. DECI, RYAN, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 225; Der Begriff wurde von CSIKSZENTMIHALYI, M., Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen, Stuttgart 1990, geprägt.

⁵²³ Aus diesem Grund wird, trotz ihrer internalen Lokation, die integrierte Regulation der extrinsischen Motivation angerechnet.

⁵²⁴ Häufig bleibt sie in der Handlung selbst unreflektiert. Erst im Anschluss wird sie als besonders erfüllend beschrieben.

3.4 Einfluss und Umsetzung der Selbstbestimmungstheorie in der universitären Praxis⁵²⁵

Die Schwierigkeit, diese motivationale Stufe des Lernens zu erreichen, sollte für den praktischen Nutzen motivationaler Elemente in der bibelwissenschaftlich-universitären Lehre allerdings nicht abschreckend wirken, da nicht erst mit der intrinsischen Regulation der beste Lernerfolg der Studierenden nachgewiesen wurde. Empirisch ist hierfür schon eine integrierte Regulation ausreichend, da durch ihre vollständig internale Verortung ein ähnlich positiver Effekt bei den Lernenden erzielt wird.⁵²⁶ Das Lernen findet in beiden Fällen freiwillig und selbstbestimmt statt. Ebenso werden die Handlungsergebnisse von den Individuen subjektiv gleichauf hoch bewertet.⁵²⁷ Folglich wird der Druck, in jedem Fall die höchste Stufe der Motivation erreichen zu müssen, minimiert. Eine Anhebung des Motivationsniveaus aller Lernenden auf eine integrierte Regulationsform ist daraus resultierend in der praktischen Umsetzung anzustreben.

Dieses Bestreben einer Anhebung des Motivationsniveaus *aller* Lernenden auf die integrierte Regulation kann in der praktischen bibelwissenschaftlich-universitären Lehrsituation aufgrund der kurzen Zeitspanne und der geringen Einflussnahme der:des Lehrenden auf die Studierenden⁵²⁸ zeitweilig, trotz der Abschwächung des „Idealfalls“, dennoch schier unerreichbar erscheinen.⁵²⁹ Veranstaltungen, die allein auf die inhaltliche Beschäftigung mit

⁵²⁵ Die Übertragung der theoretischen Erkenntnisse in die Praxis bibelwissenschaftlicher Proseminare wird im Folgenden anhand der Bedeutung der Bibel für die Schule, aber auch das Leben nähergehend diskutiert. Dabei muss für die semantische Verwendung noch einmal verdeutlicht werden, dass der Ausdruck „Selbstbestimmung“ nicht mit des „Freiheitsgefühl der Lernenden“ gleichgesetzt werden kann. Zwar wird auch in der theoretischen Beschäftigung die Selbstbestimmung mit der Autonomie synonym verwendet, allerdings geht es dabei nicht darum, den Studierenden Wahlmöglichkeiten, wie beispielsweise die Teilnahmen oder Abwesenheiten in Lehrveranstaltungen, zu ermöglichen. Das „Freiheitsgefühl“ als weiteres Motiv motivationaler Einflussnahme wird auf den Seiten 220-228 erläutert.

⁵²⁶ Vgl. DRESEL, LÄMMLER, Motivation, 91.

⁵²⁷ Vgl. LOOSER, Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation, 50.

⁵²⁸ Eine Einflussnahme seitens Lehrender auf das Motivationslevel der Lernenden ist, wie zu Beginn der Betrachtungen motivationaler Elemente schon erläutert, nur in einem eingeschränkten Maße möglich. Die internale Verortung des Selbstbestimmungsgefühls verhindert dies. Eine vollwertige positive Wirkung bis zur intrinsischen Regulation der Lernenden ist von Seiten externer Personen ausgeschlossen.

⁵²⁹ Selbstverständlich ist die Hoffnung der Lehrenden, den Studierenden Bibelwissenschaft in ihrer Fülle näherzubringen, üblich und löblich. Der Wunsch, das eigene Studienfach auch für die

biblischen Perikopen ausgelegt sind, müssten in ihrer didaktischen Planung die verschiedenen motivationalen Einflussfaktoren dadurch nicht nur kennen, sondern neben der fachwissenschaftlichen Betrachtung auch einen Schwerpunkt auf eine gewinnbringende Implementierung legen.⁵³⁰ Eine doppelte Belastung würde ihnen hierdurch abverlangt werden.

Hinzu käme, dass interferierende Beeinflussungen durch die verschiedenartigen motivationalen Impulse zu beachten wären.⁵³¹ So wiesen motivationspsychologische Erhebungen empirisch nach, dass extrinsische Faktoren bei falscher Anwendung das bisher vorhandene Gefühl der Freiheit⁵³² und Selbstbestimmung der individuellen Lernenden negativ beeinflussen können. Je nach Ausprägung und Einflussnahme konnte durch diese eine hemmende Beeinflussung bzw. gar eine Blockierung intrinsisch motivierter Handlungen nachgewiesen werden.⁵³³ Die angedrohten Sanktionen oder beworbenen Belohnungen⁵³⁴ führten bei den Proband:innen zu einer Absenkung ihrer Neigung, diese Tätigkeit aus sich heraus durchzuführen.⁵³⁵ Eine vormals reizvolle, interessante Handlung verlor für die Getesteten durch externale Verstärker damit an Attraktivität.⁵³⁶

Lernenden mit einem eigengeleiteten Interesse zu versehen und Spaß an bibelwissenschaftlichen Prozessen zu fördern, verknüpft sich bei den meisten Lehrenden mit ihrem Professionalitätsverständnis. Die äußerlichen Rahmenbedingungen universitärer Weiterbildung und auch die eigenen Interessen der Lernenden können diesem Streben in der praktischen Umsetzung allerdings entgegenstehen. Sie sind in der Praxis somit nicht immer erreichbar.

⁵³⁰ Selbst wenn dies in der Praxis umgesetzt werden würde, wäre es kein Garant für die Anhebung des Motivationsniveaus der individuellen Studierenden.

⁵³¹ Vgl. Siebert, der feststellt, dass „sich intrinsische und extrinsische Motive (empirisch) nur in seltenen Fällen eindeutig trennen (lassen)“ (SIEBERT, Lernmotivation und Bildungsbeteiligung, 59).

⁵³² Der Faktor des „Freiheitsgefühls“ wird auf den Seiten 220-228 nähergehend erläutert.

⁵³³ Dies wird unter dem Ausdruck „Korruptierungsthese“ in wissenschaftlichen Veröffentlichungen stark diskutiert (vgl. CAMERON, J., PIERCE, D. W., Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation. A meta-analysis, in: Review of Educational Research 64 [1994] 3, 363-423; vgl. WILD, E., HOFER, M., Elterliche Erziehung und Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule, in: Schiefele, U., Wild, K.-P. [Hg.], Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung, Münster 2000, 31-52, 49; vgl. KRAPP, RYAN, Selbstwirksamkeit und Lernmotivation, 59f.; vgl. LOOSER, Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation, 50f.).

⁵³⁴ Bei Krapp und Ryan werden „Belohnung(en), Strafandrohung(en) oder andere Formen von [...] (Zwängen)“ darunter subsumiert (KRAPP, RYAN, Selbstwirksamkeit und Lernmotivation, 59).

⁵³⁵ Vgl. DECI, RYAN, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 226.

⁵³⁶ Vgl. KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 16.

Dies kann vor allem bei einem autoritativen Lehrstil zu Problemen führen (vgl. LOOSER, Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation, 51).

Auf Seiten der Lehrkräfte wäre aus diesen Gründen auf eine mögliche interferierende Beeinflussung der Motivationslevel durch äußere Impulse zu achten. Um negative Einflussnahmen während der Lehrveranstaltung zu vermeiden, ist bestenfalls auf fremdbestimmt-extrinsische Motive in der Planung zu verzichten.⁵³⁷

Vor einer Einbindung selbstbestimmungstheoretischer Einflüsse in die bibelwissenschaftlichen Seminareinheiten ist zudem zu ergänzen, dass die Vielfalt motivationaler Handlungsspektren auch innerhalb der lernenden Individuen nie konstant erhalten werden können. Nicht nur Interferenzeffekte rufen Veränderungen der Regulationsform durch neu eintreffende Impulse bei den Lernenden hervor, auch kann die Motivationsart je nach Situation und Zeitpunkt individuell variieren. Ist beispielsweise zu Beginn einer Sitzung bei einer lernenden Person die Motivation internal verortet und sie:er möchte dem Geschehen der Lehrveranstaltung folgen, kann sich dies auch ohne äußere Einflüsse innerhalb derselben Seminareinheit ändern. Zunächst empfundene

Nicht zu vernachlässigen ist zudem, dass auch positive Einflussnahmen durch außenstehende Impulse möglich sind. Dies ist vor allem dann erreichbar, wenn die schon vorhandenen Gefühle der handelnden Personen durch die externen Anregungen bestärkt und unterstützt werden (vgl. DECI, RYAN, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 226; vgl. HARTEIS et. al., Selbstbestimmung im Arbeitsalltag, 130). Ein alltägliches Beispiel wäre hierbei eine mögliche externe Unterstützung intrinsischer Handlungen beim Sport. Erklimmt eine Person aus ihrem tiefsten inneren Bedürfnis heraus einen hohen Berg und der Spaß und die Herausforderung bilden den vorrangigen Antrieb für dieses Tun, können extrinsische Anreize, nach einem eigenständig motiviert Erreichen des Ziels, wie ein darauffolgendes Lob oder Bewunderung, eine Wiederholung dieser Tätigkeit begünstigen. Die intrinsische Motivation bliebe in diesem Fall immer noch die Basis der Handlung, würde aber durch die sozialen positiven Hervorhebungen eine externe Unterstützung erhalten. Reaktionen der Umgebung könnten weitere Bergbesteigungen begünstigen, wären jedoch weiterhin nicht die ausschließlichen oder impulsgebenden Gründe für die Handlung. Sie wären eine Art Fürsprecher dieser motivierten Tat und blieben mit der intrinsischen Motivation verträglich.

Ändern würde sich dieses Beispiel allerdings, wenn die handelnde Person die sportliche Betätigung aufgrund des Lobes oder des sozialen Ansehens ausführen würde. Dies wäre eine erneut negative Beeinflussung extrinsisch-externaler Faktoren auf die intrinsisch-internale Motivation.

Ebenfalls konnten Tätigkeiten, die zunächst als uninteressant eingestuft wurden, durch extrinsische Faktoren wie Bezahlung beeinflusst im Verlaufe der Zeit Interesse bei Proband:innen wecken (vgl. den Korrumpierungseffekt bei KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 15).

⁵³⁷ Dies kann in der Umsetzung durch einen geeigneten Lernort unterstützt werden. Die positiven Effekte hiervon werden auf den Seiten 188-220 nähergehend dargestellt und in Beziehung gesetzt.

Freude an Aufgabenstellungen kann beispielsweise durch Müdigkeit oder Konzentrationsschwierigkeiten abgeschwächt werden.⁵³⁸

Dies bedeutet, dass für eine ganzheitliche Betrachtung bei einem selbstbestimmt-motivierten Lernprozess neben der Initiierung⁵³⁹ zudem sowohl das Andauern⁵⁴⁰ als auch der Abschluss und die Evaluierung der Tätigkeit als Beobachtungsmomente von „Motivation“ relevant sind.⁵⁴¹ Es ist stets der „gesamte[...] Handlungsprozess einschließlich Planung, Ausführung und Bewertung von Handlungen“ zu beachten.⁵⁴²

Für eine valide⁵⁴³ wissenschaftliche Betrachtung der studentischen Motivation ist daher festzuhalten, dass jedwede Beobachtung und alle erhobenen Daten ausschließlich das Motivationslevel des Moments der Erhebung abbilden. Die damit einhergehenden situativen Rahmenbedingungen sind bei der Auswertung mit einzubeziehen. Ebenfalls können Einmalstichproben für

⁵³⁸ Selbstverständlich haben auch externe Einflüsse einen Effekt auf den wahrgenommenen Selbstbestimmungsgrad. Ist beispielsweise eine Aufgabe für den:die Studierende:n zu schwer, können Emotionen wie Frust oder Wut das persönliche Empfinden beeinflussen. Kommt dann noch eine geringe Frustration zu der Lernhandlung hinzu, beeinflusst dies den „Spaß“ an der bibelwissenschaftlichen Arbeit und selbstbestimmt-extrinsische Handlungsweisen können nicht initiiert werden.

⁵³⁹ Hierunter wird der Impuls, der das Verhalten in Richtung eines Ziels führt, gefasst (vgl. KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 10; vgl. auch beispielsweise HECKHAUSEN, H., Motivation und Handeln, Berlin 1989).

⁵⁴⁰ Vgl. KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 11; vgl. HARTEIS et. al., Selbstbestimmung im Arbeitsalltag, in: Unterrichtswissenschaft 32 (2004) 2, 128-142, 130.

⁵⁴¹ Vgl. DRESEL, LÄMMLE, Motivation, 81: „Motivation ist ein psychischer Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet“. Vgl. hierzu auch GRASSINGER et. al., Motivation, 208.

Der Gesamtprozess, angefangen mit einer zielgerichteten Initiierung, fortgeführt mit der gewünschten Richtung, bis zur Vollendung durch das Erreichen des erhofften Endergebnisses, ist motivational beobachtbar.

⁵⁴² DRESEL, LÄMMLE, Motivation, 82. Hierbei wird auf das Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Achtziger und Gollwitzer zurückgegriffen. Dieses unterscheidet die verschiedenen Stufen von „prädeziationaler Motivation“, also der Abwägung und Intentionsbildung der Handlung, der „präaktionalen Volition“, der Planung, der „aktionalen Volition“, der Intentionsrealisierung, also der Handlung, und der „postaktionalen Motivation“, der Bewertung der Handlung. Dadurch wird das menschliche Handeln in einer zeitlichen Abfolge von vier Phasen in ihrer Funktion dargestellt (vgl. ACHTZIGER, A., GOLLWITZER, P. M., Motivation und Volition im Handlungsverlauf, in: Heckhausen, J., Heckhausen, H. [Hg.], Motivation und Handeln, Berlin/Heidelberg 2018, 355-388, 358; vgl. HECKHAUSEN, H., GOLLWITZER, P. M., Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind, in: Motivation and Emotion, 11 [1987] 2, 101–120. Vgl. auch GRASSINGER et. al., Motivation, 208; vgl. DRESEL, LÄMMLE, Motivation, 83).

⁵⁴³ Die Eigenschaften der Validität als Gütekriterium wissenschaftlicher Testung werden auf den Seiten 102-108 nähergehend dargestellt. Für die hier folgende Betrachtung ist zunächst nur zu beachten, dass aufgrund des fortwährenden Wandels der individuellen Motivation langfristige Entwicklungen nur anhand häufiger Stichproben oder statistischer Exploration erhoben werden können.

allgemeine Aussagen oder zukunftsdeutende Prognosen nicht herangezogen werden.⁵⁴⁴

Werden all diese vielfältigen Faktoren selbstbestimmungstheoretischer Forschung in die Planung der bibelwissenschaftlichen Proseminarveranstaltungen mit einbezogen, erscheint die Implementierung der verschiedenen motivationsförderlichen Elemente, neben der schieren Menge an benötigtem fachwissenschaftlichem und didaktischem Wissen, zeit- und ressourcenaufwändig.⁵⁴⁵

Allerdings kann aus zeitlichen Gründen auch auf niederschwellige und ressourcenschonende Maßnahme zurückgegriffen werden. Diese können bei einem geringen Aufwand einen hohen Lernzuwachs ermöglichen.⁵⁴⁶ Bei den Studierenden wird dafür nicht eine vollständige internale Lokation, sondern nur eine vorrangig selbstbestimmt-extrinsische Motivation (eher internal) angestrebt. Das Ziel, möglichst viele der Lernenden prinzipiell für eine eigenständige Arbeit mit der Bibel zu motivieren, wird in dieser Umsetzung verfolgt.

Eine der direktesten Möglichkeiten, eine vorrangig selbstbestimmt-extrinsische Motivationsform für eine biblische Auseinandersetzung bei den individuellen Lernenden zu erreichen, ist es, die Relevanz der Texte für den Religionsunterricht verständlich zu verdeutlichen.

⁵⁴⁴ Änderungen können sich abseits des Selbstbestimmungsgefühls auch in den Bereichen der „Person“, der „Ziele“, des „Lernortes“, des „Aufwandes“ und „Gewinns“ sowie des „Freiheitsgefühls“ ergeben (vgl. die kurze Zusammenfassung bei KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 9).

⁵⁴⁵ Grundsätzlich ist die umfängliche Anpassung der Lehrinhalte zu empfehlen. Die folgenden Ausführungen enthalten allerdings kleinere Änderungsempfehlungen, die auch bei geringen zeitlichen Ressourcen umgesetzt werden können.

⁵⁴⁶ Dieser Gedanke entspringt übergeordnet der *Erwartungs-Wert-Theorie*, die seit Mitte des 20. Jahrhunderts einen großen Beitrag zur Motivationsforschung leistete. Grundlage hierfür ist der Gedanke, dass „ein gewisses Verhalten eine bestimmte Konsequenz herbei[...]führ(t)[...]“ (RAUFELDER, Grundlagen schulischer Motivation, 29. Vgl. auch die Darstellungen auf den Seiten 186f.). Die Handlung wird somit stets mit den einhergehenden Konsequenzen, egal ob positiv oder negativ, verknüpft. In der universitären Lehre wird, bezugnehmend darauf, die inhaltliche Auseinandersetzung kurzzeitig zugunsten der Fokussierung auf selbstbestimmungstheoretische Erkenntnisse zurückgestellt, um einen allgemeinen Motivationsschub der Studierenden zu begünstigen. Die Gefahr, dies durch die kurzfristigen Einwürfe nicht zu erreichen, wird in Kauf genommen.

Ihre Bedeutsamkeit für alle Fachinhalte des Religionsunterrichts ist hervorzuheben.

Im Kern, auf die eher internale Lokation abzielend, ist durch eine einführende Illustration der Bedeutsamkeit biblischer Kenntnisse für das theologische Studienfach eine begünstigende Arbeitsatmosphäre zu schaffen.⁵⁴⁷

Methodisch wäre es dafür empfehlenswert, schon vor einer ersten fachlichen Auseinandersetzung zu erläutern, weshalb die bibelwissenschaftliche Lehre für angehende Religionslehrer:innen eine Relevanz in sich trägt. Der Sinn und Zweck der gesamtheitlichen bibelwissenschaftlichen Beschäftigung wäre damit unter einer klaren Zielsetzung und Begründung zusammengeführt.

Zusätzlich könnten in dafür passenden Momenten die individuellen „pro-biblichen“ Argumente wiederholt werden. So ist es möglich, beispielsweise nach Bearbeitung einer besonders bekannten Bibelstelle einen kulturgeschichtlichen Rückverweis⁵⁴⁸ als Anknüpfungspunkt darzustellen. Den Lernenden würde durch die eingebaute Komprimierung noch einmal die Bedeutung der Bibel für die Gesellschaft, die Theologie und den Religionsunterricht verdeutlicht und ggf. Vergessenes erneuert werden.⁵⁴⁹ Die hierfür benötigten zeitlichen Ressourcen seitens der:des Lehrenden beschränken sich im Normalfall auf wenige Minuten.⁵⁵⁰

Um durch diese auf die identifizierte Regulation abzielende Ergänzung eine möglichst große Anzahl von Studierenden motivational zu erreichen, sollten bei der Planung vielfältigste Gründe für die universitäre Bibelarbeit durch die Lehrpersonen angeführt werden.⁵⁵¹ Bestenfalls bilden diese das inhaltlich mannigfaltige Spektrum der Argumentationsstrukturen für biblische

⁵⁴⁷ Die verschiedenen weiteren Facetten eines günstigen Arbeitsklimas werden in den Ausführungen des Kapitels „Der Lernort als wichtiges Element von menschlicher Lernmotivation“ nähergehend erläutert (vgl. S. 188-220).

⁵⁴⁸ Die kulturgeschichtliche Bedeutung der Bibel wird auf den Seiten 160-164 dargestellt.

Je nach Argument und Textstelle sind die Bedeutungen individuell festzustellen.

⁵⁵⁰ Sollten eine Großzahl der Lernenden die verschiedenen Argumente für die Beschäftigung mit der Bibel vergessen haben, ist selbstverständlich individuell in der Situation zu entscheiden, wie ausführlich die Wiederholung der Gründe ausfällt.

⁵⁵¹ Je mehr unterschiedliche Begründungen den Studierenden vorgetragen werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass eine dieser Erklärungen mit den persönlichen Ansichten individueller Lernender übereinstimmt.

Beschäftigungen ab. Von anthropologisch-kulturellen Ausführungen, die eine allgemeine Auseinandersetzung auch seitens nicht christlich sozialisierter Personengruppen empfehlen, bis hin zu religiös-theologischen Beleuchtungen, die fachwissenschaftliche und glaubensstiftende Impulse liefern, sollten die Ausführungen verschiedenartige Beschäftigungsgründe bekräftigen.⁵⁵² Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, bei bibelwissenschaftlich uninteressierten Studierenden fremdbestimmt-externale Regulationsformen zu vermeiden.

Eine Darstellung denkbarer Argumente für die Beschäftigung mit biblischen Inhalten innerhalb einer Religionslehrer:innenausbildung findet sich im folgenden Unterkapitel. Anhand expliziter Beispiele werden Vor- und Nachteile verschiedener pro-biblischer Begründungen diskursiv beleuchtet. Komprimiert und exemplarisch zeigen die Ausführungen die inhaltliche Ebene der einzelnen Argumente.⁵⁵³ Sie sind modellhaft als Verdeutlichung für die Lesenden zu verstehen und können durch eigene Begründungen erweitert werden.⁵⁵⁴ Eine Vollständigkeit aller pro-biblischer Argumente wird nicht angestrebt.

Die Beschäftigungsargumente sind formal in *anthropologisch-kulturelle* und *religiös-theologische Rechtfertigungen* gruppiert. Innerhalb der anthropologisch-kulturellen Begründungen werden alsdann das *kulturgeschichtliche*, das *ideologiekritische* und das *existenzielle* Argument subkategorisiert.⁵⁵⁵

⁵⁵² Der Bedarf der verschiedenartigen Begründungen kann je nach Situation selbstverständlich in der Praxis variieren. Ist beispielsweise die Lerngruppe vorrangig gläubig und biblisch versiert, sind ggf. die religiös-theologischen Argumente für eine bibelwissenschaftliche Beschäftigung im Studium nicht mehr vollständig seitens der Lehrperson darzustellen, da diese den Lernenden schon bekannt sind. Gleichzeitig können in einem solchen Fall die anthropologisch-kulturellen Begründungsstrukturen unbekannt sein und sollten in der Ausführung der Lehrperson in einem besonderen Maße hervorgehoben werden. Eine genaue Beurteilung der Gewichtung und Schwerpunktsetzungen der individuellen Argumente sind daher stets einzelfallabhängig.

⁵⁵³ Auf didaktische Umsetzungsempfehlungen wird aufgrund der Methodenvielfalt verzichtet.

⁵⁵⁴ Aufgrund der anthropologisch-kulturellen *und* theologischen Sichtweise werden sie ebenfalls für eine praktische Umsetzung angeraten.

⁵⁵⁵ Diese entstammen alle den schulischen Überlegungen und Begründungen eines biblisch orientierten Unterrichts abseits einer christlichen Sozialisation und auch abseits des Glaubens. Die Ausführungen sollen eine universelle Argumentation für die Beschäftigung mit der Bibel gegenüber jedweder Personengruppe darstellen. Beispiele dafür finden sich auch in PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 54-65.

Die schulischen und universitären Begründungen unterscheiden sich grundsätzlich stark voneinander, da für evangelische Religionslehrer:innen weiterhin gilt, dass diese auch Christ:innen sein

Ausgangspunkt der fachlichen Argumenten-Analyse ist im Folgenden das kulturgeschichtliche Begründungsmodell.

3.4.1 Erstes anthropologisch-kulturelles Argument: Die kulturgeschichtliche Begründung⁵⁵⁶

Kulturgeschichtliche Verweise⁵⁵⁷ auf biblische Erzählungen, die primär durch eine kontextuelle Einordnung in die Perikopen und ganzheitlichen Schriften eine vollständige Interpretation und das damit einhergehende Verständnis ermöglichen, bilden häufig *die* allgemeine Apologie des biblischen Unterrichts in der Schule. Für Lernende, die „weder christlich [...] noch überhaupt an Gott“⁵⁵⁸ glauben, wird dieses Argument häufig zum maßgebenden Beweggrund biblischer Auseinandersetzungen im Religionsunterricht.⁵⁵⁹ Denn angesichts des „ungeheuer große(n) [...] kulturelle(n) [...] Gewicht(s)“, welches der Bibel durch die Gestaltung einer „weit ausgreifend(en) Kultur- und Weltgeschichte“ zukommt, wird die Kenntnis um biblische Erzählungen für das gegenwärtige kulturelle Verständnis als unabdingbar eingestuft.⁵⁶⁰ Kunstwerke, klassische Texte, aber auch musische Inszenierungen⁵⁶¹ – sie alle

müssen (vgl. für die schulischen Voraussetzungen GOJNY et. al., Religionspädagogik in Anforderungssituationen, 27f.). Alle anthropologisch-kulturellen Argumente beschreiben jedoch auch Gründe für eine basale biblische Auseinandersetzung für Außenstehende und Nichtgläubige. Dass das existenzielle Argument formal den anthropologisch-kulturellen Begründungen zugeordnet wurde, folgt der Darstellung Pozeltz in PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 61. Die allgemeine Bedeutsamkeit der Bibel wird in dieser zunächst aufgezeigt. Vgl. zur vollständigen Einordnung allerdings auch die weitergehende Relativierung auf den Seiten 173-175.

⁵⁵⁶ Aufgrund der Vielzahl an zustimmenden Beschreibungen der biblischen Wirkung auf die kulturellen Entwicklungen der abendländischen Gesellschaft werden nur Auszüge zur Untermauerung dieses Arguments für eine Bibelbildung angeführt. In beinahe allen gängigen Werken, die sich mit der Vermittlung biblischer Inhalte im Okzident beschäftigen, finden sich diese Ausführungen wieder.

⁵⁵⁷ Darunter fällt auch der bildungssprachliche Gebrauch biblischer Phrasen, wie „Perlen vor die Säue werfen“ (Mt 7,6), der Ausdruck „Tohuwabohu“ (Gen 1,2) oder auch „wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein“ (Sprüche 26,27).

⁵⁵⁸ HALBFAS, H., Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf ⁶1995, 49.

⁵⁵⁹ Dieses Argument bezieht sich durch die schulische Verwendung im Religionsunterricht auf eine gleichzeitige Legitimation für die universitäre Beschäftigung mit der Bibelwissenschaft.

⁵⁶⁰ Beide Zitate entnommen aus WELKER, M., Essentials. Welche Formen und Inhalte sollten die religiöse Bildung im Allgemeinen und der christliche Religionsunterricht im Besonderen hochhalten?, in: Büttner G., Eisenbast, V., Roose, H. (Hg.), Zwischen Kanon und Lehrplan, Berlin 2009, 62-77, 65. Auf Hervorhebungen aus dem Original verzichtet. Vgl. auch NAURATH, E., Bibel und Bildung. Perspektiven gegenwartsbezogener Bibeldidaktik, in: Schreiner, M. (Hg.), Aufwachsen in Würde. Die Hildesheimer Barbara-Schadeberg-Vorlesungen, Münster/New York/München/Berlin 2012, 133-145, 137.

⁵⁶¹ Vgl. KROPAČ, U., Biblisches Lernen, in: Hilger, G., Leimgruber, S., Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München ³2013, 416-433, 419.

erschließen sich in heutiger Zeit häufig in ihrer Gänze einzig mit der Kenntnis um biblische Berichte,⁵⁶² da viele der biblischen Geschichten „frühzeitig in vielfältiger Weise Quelle(n) künstlerischer Inspiration“ waren.⁵⁶³

Seien es intertextuelle Verweise durch Personennamen, Orte oder auch Figuren – Anlehnungen und metatextuelle Hinweise auf biblische Berichte finden in vielseitiger Weise moderne Adaptionen.⁵⁶⁴ Die Sorge, dass der Hinweis und die damit einhergehende indirekte Aussage unerkant bleiben und somit die volle Bedeutung der Szenerie missverstanden wird,⁵⁶⁵ bleibt das Steckenpferd intellektueller Forderungen. Um diese Vielfalt der intertextuellen Anlehnungen nachzuvollziehen, wird daher ebenfalls seitens nicht

Dieser beschreibt biblisches Lernen als „Beitrag zur Allgemeinbildung“, da „(n)icht nur unsere Sprache, sondern auch eine Vielzahl von Werken der bildenden Kunst, der Architektur, der Literatur und der Musik [...] mehr oder weniger deutliche Spuren der biblischen Tradition an und in sich (tragen)“ (ebd.).

⁵⁶² „Vermittlung von religiösem Wissen hat für Kinder und Jugendliche eine integrativ-innovative Funktion. Ihnen wird von ihren historischen Wurzeln erzählt, damit sie die ganze geschichtliche Dynamik verstehen und sich an ihr aktiv und kreativ beteiligen können.“ (BAUMANN, M., Bibeldidaktik als Konstruktion eines autonomen Subjekts, in: Lämmermann, G., Morgenthaler, C., Schori, K., Wegenast, P. [Hg.], *Bibeldidaktik in der Postmoderne*. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart 1999, 33-43, 33f.). Von Reents wurden in einer präzisen Darstellung zwölf geläufige Pro- und Contra-Argumente zum Thema Bibelunterricht dargestellt. Einer der häufigsten Vorbehalte sei im Schulunterricht, dass die Bibel im Alltag nicht benötigt werde. „Sie (sel) [...] zu einem überflüssigen Buch geworden, das nur noch von Pastorinnen und Pastoren genutzt wird“ (REENTS, C., „Bibel weg – hat kein'n Zweck!“? Zwölf Argumente und zwölf Gegenargumente, in: Lämmermann, G., Morgenthaler, C., Schori, K., Wegenast, P. [Hg.], *Bibeldidaktik in der Postmoderne*. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart 1999, 337-344, 338). Reents erläutert dahingehend, dass sich im Alltag beispielsweise die Werbung auf „menschlich-religiöse Urbilder, zum Beispiel David gegen Goliath, Adam und Eva“ bezieht und erklärt, dass Personen, die sich mit biblischen Texten auskennen, vieles im Alltag wiederentdecken können (vgl. ebd.).

⁵⁶³ SCHÖPFLIN, K., *Die Bibel in der Weltliteratur*, Tübingen 2011, 4. Viele Einflüsse lassen sich auch heute noch auf die Bibel als Ausgangsmedium zurückführen. Auch nachdem sich der dichterische Raum von der Kirche löste, blieben die vielfältigen Möglichkeiten der biblischen Darstellung weiter erhalten. Epische Formen, Dramatisierungen und lyrische Adaptionen unterschiedlicher Art lassen den Dichtern den Reiz der eigenen Interpretation und Akzentsetzung (Vgl. ebd.). Auch die Protagonisten oder Antagonisten, deren Moral und Werte in der Bevölkerung bekannt sind, entfalten eine eigene Metaebene, wenn eine gegensätzliche Perspektivierung angestrebt wird. So findet sich auch heute noch in literarischen Aufarbeitungen, Musik und in der Werbung der stetige Bezug zu biblischen Erzählungen wie dem Sündenfall von Adam und Eva durch eine Anspielung auf den Apfel in bekannten Fernsehsendungen wie z.B. „Desperate Housewives“. Das Spiel mit einzelnen Bibelworten, welches nur durch kundige Lesende zu erkennen ist, erschafft eine zusätzliche Dimension des Verstehens – mit eigenen Reizen. Eine bestimmte Vorahnung tritt durch kurze Verweise auf und der:die Rezipient:in schaut gebannt, ob diese sich im Endgeschehen auch wirklich erfüllt und Erwartungen vollends befriedigt werden können. Eine Vielzahl an wissenschaftlichen Publikationen beschäftigen sich mit ebendiesem Phänomen (hierzu beispielhaft die verschiedenen Artikel in: Klumbies, P.-G., Müllner, I. [Hg.], *Bibel und Kultur*. Das Buch der Bücher in Literatur, Musik und Film, Leipzig 2016).

⁵⁶⁴ Vgl. SCHÖPFLIN, *Die Bibel in der Weltliteratur*, 4.

⁵⁶⁵ Oft erkennen Laien biblische Zitate im Alltagsgebrauch nicht mehr, da sie vielerorts zum Allgemeingut geworden sind. Sie bleiben im Gebrauch unbemerkt (vgl. REENTS, „Bibel weg – hat kein'n Zweck!“?, 338).

christlicher Kreise nach einer biblischen Grundausbildung aller Lernenden verlangt.

Nennenswertes Beispiel ist hierbei die Forderung einiger „(f)ührende(r) *italienische(r) Intellektuelle(r)*, (die) [...] vom Bildungsministerium in Rom verlangt(en), in den Schul-Lehrplänen entschieden stärker wieder die Bibel zu berücksichtigen – und dies quer durch die Fächer“.⁵⁶⁶ Sie erläuterten dabei, dass „(d)ie verbreitete Unkenntnis der Bibel [...] (sich) verheerend [...] ,negativ auf das Verständnis von Literatur, Kunst, Musik, Politik, Recht, Wirtschaft“ auswirke.⁵⁶⁷ „Die Geschichte des Abendlandes sei ohne Bibel nicht zu begreifen“.⁵⁶⁸

Die Verfasser des Schreibens verstanden sich dabei selbst nicht als Christen,⁵⁶⁹ die Bibel in diesem Maße jedoch „als einen unverzichtbaren Dialogpartner, damit sich Menschen der abendländischen Welt jener kulturellen Herkunft vergewissern, in die sie hineingeboren wurden.“⁵⁷⁰ Eine Sinnhaftigkeit der kulturgeschichtlichen Selbstvergewisserung kann aus diesen Gründen selbst aus atheistischer bzw. nicht christlich verstandener

⁵⁶⁶ Christ in der Gegenwart, Katholische Wochenzeitschrift 57 (48/2005), Freiburg im Breisgau, 394. Hervorhebungen im Original.

Unterschrieben wurde diese Kritik unter anderem vom Sprachwissenschaftler und Schriftsteller Umberto Eco und dem Philosophen Gianni Vattimo (vgl. ebd.).

⁵⁶⁷ Christ in der Gegenwart, 394. Der „kulturgeschichtliche[...] Wirkungsreichtum“ der Bibel soll beibehalten werden (PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 58).

⁵⁶⁸ Christ in der Gegenwart, 394.

⁵⁶⁹ Dies führt der Artikel weiter aus, indem betont wird, dass unter den Intellektuellen besonders viele Mitunterzeichner laizistischer und agnostischer Prägung vertreten waren (vgl. Christ in der Gegenwart 57 [48/2005], 394). Dies wird aus diesem Grund allem voran in gemischt-religiösen Klassengruppen als tragendes Argument für eine gemeinsame Beschäftigung mit den biblischen Texten herangezogen, da diese Argumentationslinie auch in nichtchristlichen Kreisen Gehör und Akzeptanz findet.

⁵⁷⁰ PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 59.

Perspektive⁵⁷¹ als bedeutsam eingestuft werden.⁵⁷² Der Nutzen biblischer Auseinandersetzung in der Schule für ein Verständnis der abendländlichen Gesellschaft ist somit enorm.

„Diese Stärke des kulturgeschichtlichen Argumentes markiert aber auch (gleichzeitig) dessen Grenze,“⁵⁷³

denn in der dargestellten kulturgeschichtlichen Argumentationsstruktur wird die Bedeutung der biblischen Schriften für das gemeinschaftliche Leben der

⁵⁷¹ Nur derjenige:diejenige kann die „abendländische Kultur [...] verstehen [...], wer die Bibel kennt“ (PORZELT, BURKARD, Grundlinien biblischer Didaktik, 59; vgl. auch NAURATH, Bibel und Bildung, 137).

Alltägliche Beispiele sind auch biblische Zitate in Zeitungsartikeln, deren Verständnis für die „kulturelle und politische Partizipation“ notwendig sind (GRETHLEIN, C., Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, 83; vgl. auch A.a.O., 86).

Kleinere Beispiele einer Übertragung biblischer Erzählungen und eine Bedeutsamkeit dieser Kenntnisse auch in der heutigen Zeit werden am Beispiel von Schüler:innen-Namen im schulischen Miteinander bei Grethlein und Seibicke angeführt. So beschreiben diese, dass es „seit dem Ende des II. Weltkriegs in Deutschland eine ‚Wiederbelebung christlicher und antiker Namen hebräisch-griechisch-lateinischen Ursprung(s)‘ gäbe (SEIBICKE, W., Vornamen, Wiesbaden 1977, 144; siehe auch GRETHLEIN, Fachdidaktik Religion, 296). Diese hätten in den meisten Fällen allerdings keinen explizit religiösen Grund, wären bei der religionsdidaktischen Planung von Unterricht im Zuge der Identitätsfindung der Lernenden als Anknüpfungspunkt indes aber möglich (vgl. GRETHLEIN, Fachdidaktik Religion, 296).

⁵⁷² Selbstverständlich finden sich auch hier Gegner, die eine „Unkenntnis über jüdisch-christliche Traditionsstränge in Kunst und Kultur, Recht und Politik in Deutschland [...] häufig nicht einmal mehr als Verlust“ wahrnehmen (Evangelische Kirche Deutschlands, Gott in der Stadt. Perspektiven evangelischer Kirche in der Stadt [EKD-Texte 93], hrsg. Vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2007, 23). Ebenso findet sich die Überlegung, keinen traditionellen Bibellunterricht mehr zu gestalten, sondern stattdessen stärker die populären religiösen Motive aus Film, Fernsehen und Musik aufzugreifen. Eckart Gottwald und Gerd Buschmann fordern für den Religionsunterricht ein, dass dieser viel stärker den Ausgangspunkt in der Lebenswelt der Schüler:innen suchen soll, und dieser nicht in der Tradition zu finden sei (vgl. BUSCHMANN, G., Unterwegs zu einer lebenswelt-orientierten Religionspädagogik – oder: Was aus religiösen Elementen in Musik-Videos zu lernen wäre, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 50 [1998] 2, 188-203, 193, ebenso GOTTWALD, E., Didaktik der religiösen Kommunikation. Die Vermittlung von Religion in Lebenswelt und Unterricht, Neukirchen 2000, 65f.). Hierfür solle der Zugang zur Religion über die Symbolwelten der Massenmedien geschehen, um so die Kinder und Jugendlichen auf die „Spuren [...] der Transzendenz“ (GOTTWALD, Didaktik der religiösen Kommunikation, 19) aufmerksam zu machen (vgl. zusammenfassend SCHMIDT, T., Die Bibel als Medium religiöser Bildung. Kulturwissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven, Göttingen 2008, 24f.). Ein ähnliches Urteil fällt Gräb, indem er sagt, „religiöses Begriffs- und Handlungswissen [...] (werde) über die Medien vermittelt, stärker jedenfalls als über Kirche und Schule und deren meist eher verkrampfte ‚Bibeldidaktik‘“ (GRÄB, W., Die Pluralisierung des Religiösen in der ‚Postmoderne‘ als Problem der ‚Bibeldidaktik‘, in: Lämmermann, G., Morgenthaler, C., Schori, K., Wegenast, P. [Hg.], Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart/Berlin/Köln 1999, 182-197, 193). Er erkennt, dass die Festzeiten des Kirchenjahres gesellschaftlich nicht mehr ihren „lebenstragenden Sinn“ vermitteln können (A.a.O., 188) und der Religionsunterricht bei der Suche nach Antworten durch die „formelhafte Weitergabe christlicher Lehre“ und einem „einfallslose(n) [...] Moralisieren von komplexen Lebensfragen“ (A.a.O., 196) Möglichkeiten vertert.

Zu kritisieren ist hierbei, dass eine wirkliche theologische Dimension sich in diesem Religionsverständnis nicht mehr vorfinden lässt, da schon die Sinnsuche bzw. die „Suche nach dem wahren Selbst“ als Religion verstanden wird. Eine theologische Dimension bleibt hierbei aus (vgl. SCHMIDT, Die Bibel als Medium religiöser Bildung, 28f.).

⁵⁷³ PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 59.

Menschen allein in einer rückblickenden Wichtigkeit beschrieben. Durch den ausschließlichen Verweis auf das retrospektive Gewicht der Darstellungen des Buchs der Bücher wird eine aktuelle Relevanz – mit dem Anspruch auf die Gegenwart der Menschen – weitestgehend restringiert.⁵⁷⁴ Der unmittelbare Gewinn bei einer Beschäftigung mit den Inhalten biblischer Erzählungen wäre hierbei ausschließlich ein Verständnis der Vergangenheit.

Dies schützt „die biblische Tradition [...] (allerdings nicht davor), ihren für lange Zeit selbstverständlichen Platz im kulturellen Gedächtnis zu verlieren.“⁵⁷⁵ Schwindet weiterhin die Bedeutsamkeit biblischer Aussagen gesellschaftlich, wird durch den Verweis auf die ehemalige Einflussnahme dieser Texte auf die abendländische Kultur eine Negierung nicht dauerhaft verhindert werden können. Vielmehr noch wird diese zum Teil sogar fortgeführt, da der Geltungsanspruch der Bibel nicht anderweitig wirksam aktualisiert werden kann.⁵⁷⁶ Wenn die Bedeutsamkeit der biblischen Schriften allein in der Vergegenwärtigung der Vergangenheit ihren Einfluss auf die Gegenwart einsteht, degeneriert diese Geltung auf lange Sicht und verhallt letztendlich vollständig im alltäglichen Leben der Gesellschaft.⁵⁷⁷

Das kulturgeschichtliche Argument sollte aus diesem Grund während der Vermittlung an die angehenden Religionslehrenden *nicht als Alleinstellungsmerkmal* für biblische Studien angeführt werden. Bestenfalls flankiert es die Verdeutlichung des Nutzens bibelwissenschaftlicher Arbeit und wird als das bekannteste, nicht christliche Pro-Bibel-Argument mitsamt seinen Geltungsgrenzen in den Seminarverlauf implementiert.

⁵⁷⁴ So beschreibt beispielsweise Fuhrmann, dass sich „Religion [...] nicht ohne Substanzverluste als Phänomen der Geschichte oder der Kultur begreifen (lässt), so sehr sie an beidem Anteil nimmt und so sehr sie sich schon immer auf beides prägend ausgewirkt hat.“ (FUHRMANN, M., Bildung, Europas kulturelle Identität, Stuttgart 2002, 95.

⁵⁷⁵ BÜTTNER, G., ELSENBAST, V., ROOSE, H., Zur Einführung. Bibel und Kanon – oder: Was Schüler/innen heute von der Bibel wissen sollten, in: Dies. (Hg.), Zwischen Kanon und Lehrplan, Berlin 2009, 7-11, 8.

⁵⁷⁶ Vgl. ENGLERT, R., Warum Antworten manchmal so viele Fragen aufwerfen. Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs, in: Religionspädagogische Beiträge 50 (2003), 5-18, 13.

⁵⁷⁷ Bei der Fortführung dieser Hervorhebung der retrospektiven Bedeutsamkeit der Bibel wären über kurz oder lang alleinig ausgewählte Forschungszweige oder Personenkreise die Träger:innen dieses Wissens.

3.4.2 Zweites anthropologisch-kulturelles Argument: Die ideologiekritische Begründung

Für die Beschäftigung mit der Bibel sprechen neben der retrospektiven Relevanz für ein Verständnis abendländischer Kultur noch weitere anthropologisch-kulturelle Argumente. Der Synodenbeschluss der katholischen Kirche in Deutschland führte im Jahr 1974⁵⁷⁸ in seiner Schrift „Der Religionsunterricht in der Schule“⁵⁷⁹ das Potential zur Sensibilisierung gegen „unberechtigte[...] Absolutheitsansprüche“⁵⁸⁰ als weiteren Grund für die allgemeine Beschäftigung mit der Bibel im schulischen Rahmen an.⁵⁸¹ Dieses allem voran ideologiekritische Argument beschrieb in einer weitestgehend elementaren Weise, dass Schüler:innen durch die Auseinandersetzung mit biblischen Texten erfahren könnten, „dass jene Ideologie, die sie in unserer Gesellschaft eingepflegt bekamen, keineswegs fraglose Gültigkeit beanspruchen“ muss.⁵⁸² Vielmehr kann und soll sie in ihrer Gänze einer wiederholten eigenständigen Reflexion des Individuums unterzogen sein. Die Tendenzen von Gruppen oder ganzer Gesellschaften, Ideen und Überzeugungen eine absolute, beinahe axiomatische Position beizumessen, wird innerhalb der synodalen Ausführungen als Gefahrenquelle identifiziert, aufgezeigt und die Beschäftigung mit der Bibel als eine Art der Offenlegung solch ideologisch-einseitiger Missdeutungen ermittelt.⁵⁸³

Anhand biblischer Beschreibungen, wie beispielsweise der Prophetie, kann die eigene Eingebundenheit lesender Individuen in ein politisch-gesellschaftliches System umrissen und eine Sensibilisierung gegenüber möglichen

⁵⁷⁸ Bewusst wurde an dieser Stelle eine ältere Argumentationsstruktur ausgewählt, die auch gegenwärtig noch ähnliche Vorteile wie Schwierigkeiten birgt.

⁵⁷⁹ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976), Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Bertsch, L. et. al. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Breisgau/Basel/Wien 1976, 123-152 [Beschlussfassung: 1974].

⁵⁸⁰ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976), Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, 135.

⁵⁸¹ Vgl. PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 60.

⁵⁸² PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 60.

⁵⁸³ Die dargestellte Auseinandersetzung kritisiert hierbei die ökonomisierte Leistungsgesellschaft der Menschen (vgl. PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 60).

Indoktrinierungen geschaffen werden.⁵⁸⁴ Eine Monopolisierung gängiger politischer und gesellschaftlicher Praxis wäre somit erschwert. Der Bibel wird in diesem Prozess die Funktion des literarischen und auch praktischen Gegenbeispiels zugesprochen.⁵⁸⁵ Von sich ändernden Gesellschaftsstrukturen erzählend, die Beschaffenheiten kritisierend und auf ihre gültige Legitimation hin befragend, zeigt die Bibel Veränderungsbewegungen und die Möglichkeit einer Besinnung auf einen alternativen Impetus.⁵⁸⁶ Einer indoktrinierten Akzeptanz wird der Grundgedanke einer Sensibilisierung gegenüber vorhandenen Strukturen entgegnet.

Bei einer nähergehenden Analyse dieser pro-biblischen Argumentation kann allerdings kritisch angemerkt werden, dass sich die Textgrundlagen der Bibel zwar für eine ideologiekritische Sensibilisierung eignen, gegenüber anderen gesellschaftskritischen Texten jedoch in keiner Weise singulär hervorheben.⁵⁸⁷

Die biblischen Perikopen enthalten auf anthropologisch-kultureller Ebene keine charakteristischen Alleinstellungsmerkmale gegenüber anderweitigen gesinnungskritischen Dokumenten und können daher durch diese bei Bedarf substituiert werden.⁵⁸⁸

Eine Vielfalt sowohl fiktionaler als auch non-fiktionaler Literatur beschäftigt sich in heutiger Zeit mit den ideologischen, aber auch allgemein-gesellschaftlichen Problemen politischer Strukturen. Seien es biografische

⁵⁸⁴ Porzelt führt am Beispiel von Jes 1,10-17 vor, dass selbst die jüdisch-religiösen Traditionen, wie Opfergaben und Feiertage, durch jüdische Propheten hinterfragt und in ihrer Gültigkeit ins Wanken gebracht wurden (vgl. PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 60f.).

⁵⁸⁵ Hierauf bezieht sich auch Meyer-Blanck, wenn er in seinem Fall der hermeneutischen Bibeldidaktik den Schutz vor Überwältigung und Erhalt der Demokratie zuspricht, da die Bibel eine „eigenständige Auseinandersetzung verlang(t)“ (MEYER-BLANCK, M., Hermeneutik und Bibeldidaktik, in: Zimmermann, M., Zimmermann, R. [Hg.], Handbuch Bibeldidaktik, 406-411, 410).

⁵⁸⁶ Vgl. in Ansätzen auch KROPAČ, Biblisches Lernen, 418.

⁵⁸⁷ Gängige Rückfragen an diese Argumentationsstruktur sind: Könnte eine gesellschaftskritische Schrift oder ein antikes Schreiben, welches dieses Gefahrenpotential anführt und vor der Einengung des Weltbildes warnt, nicht einen ähnlichen oder größeren Effekt auf die Lesenden haben und die Bibel dadurch ersetzbar machen? Welche ‚Besonderheit‘ der Bibel kann hier als ausschlaggebender Punkt angesehen werden, um diese Warnung vor Absolutionen nur an ihr auszuformulieren?

⁵⁸⁸ Solange die religiöse Ebene bei einer Analyse außen vorgelassen wird, findet sich keine Besonderheit der Bibel gegenüber anderweitigen gesinnungskritischen Dokumenten.

Aufarbeitungen historischer Widerstandskämpfer wie Martin Luther King und Mahatma Gandhi oder auch fiktional-dystopische Welt Darstellungen wie in Orwells „1984“ oder Atwoods „The Handmaid’s Tale“ – sie alle halten in ausgesprochen beeindruckender Weise den Lesenden die Probleme der Gesellschaft und die Gefahren politischer Diktaturen vor. Dabei liegt ihr gesamter inhaltlicher Schwerpunkt auf der thematischen Aufarbeitung ideologiekritischer Denkweisen.⁵⁸⁹ Warnungen, Mahnungen und reflexive Anstöße – sie alle sind Hauptaugenmerk der literarischen Darstellung solcher Schriften.⁵⁹⁰

Hinzukommend beschränkt sich die Übertragungsarbeit bei Nutzung neuerer Literatur. Mit einem geringeren oder gar nicht vorhandenen Aufwand können die Entstehungshintergründe der Texte und der Zeit nachvollzogen werden. Indem gegenwärtige oder der Lebzeit nicht allzu entfernte Gegebenheiten der Lesenden thematisiert werden, wird der Akt der Projektion und des versuchten Nachempfindens nicht zusätzlich erschwert. Die situative Lage der Erzählung ist den Lernenden (größtenteils) bekannt.

Dies ist bei biblischen Schriften in einer solchen Einfachheit nicht möglich, da die Übermittlung komplexer Inhalte stets mit großräumigem Hintergrundwissen verbunden ist.⁵⁹¹ Intertextuelle und historische Verknüpfungen finden sich, ebenso wie Leerstellen, wiederholt in den Schriften wieder. Direkt vollständig nachzuvollziehende Perikopen sind weitestgehend nicht vorhanden.⁵⁹² Das vorausgesetzte Hintergrundwissen stellt somit für eine ideologiekritische Bedeutung der Bibel ein Hindernis dar.⁵⁹³

Aus rein anthropologisch-kultureller Sicht finden sich daher auch abseits der Bibel anderweitige Beispiele für Kritik an politisch-gesellschaftlichen

⁵⁸⁹ Diese angeführten Texte zeigen nur in beispielhafter Weise, dass anderweitige ideologiekritische Schriften für eine kritische und reflexive Auseinandersetzung existieren.

⁵⁹⁰ Eine Fokussierung auf derartige Darstellungen hätte aus diesem Grund ggf. auf ideologiekritischer Ebene einen größeren Effekt auf die Lernenden, da die in der Ausführung enthaltenen kritischen Äußerungen beispielsweise in radikalerer Form vorgestellt sind.

⁵⁹¹ Die Problematisierung des großflächig benötigten Wissens bei biblischen Texten findet sich ausführlicher auf den Seiten 25-34 wieder.

⁵⁹² Vgl. hierzu die Probleme angehender Religionslehrer:innen auf den Seiten 11-17 und 25-34.
⁵⁹³ Dies korreliert mit der schwindenden kulturgeschichtlichen Bedeutung und einer allgemeinen Unkenntnis um biblische Erzählungen (vgl. Kritik an kulturgeschichtlichem Argument auf den Seiten 163f.).

Systemen. Radikal formuliert bedeutet dies: Für die Mahnung gegenüber dem Geltenden lassen sich, bleibt der theologische Wert der Schrift unbeachtet, weitaus bessere Texte für den schulischen und universitären Nutzen aufzeigen.⁵⁹⁴

Anders sieht es bei einer religiösen Nuancierung dieses „anthropologisch-kulturellen Arguments“ aus. Wird in einem zweiten Schritt das vermeintlich rein „Politische und Soziale“ um eine christliche Lebensdeutung erweitert, ändert sich die Vielfältigkeit und Ersetzbarkeit der Bibel. Sie wird zu einem unverzichtbaren Unikum.

Ebendiese weitere theologische Ebene kann in die Auseinandersetzungen Porzelts hineingelesen werden. In seiner Legitimation biblischer Arbeit in der Schule ordnet er die „(i)deologiekritische Selbstvergewisserung im Dialog mit der Bibel“ zunächst dem „anthropologisch-korrelativen Begründungsmodell“ zu.⁵⁹⁵ Seine Rechtfertigung, dass hierdurch der Religionsunterricht auch in einer „nachchristliche[...](n) Zeit“ seine Legitimation beibehält,⁵⁹⁶ bleibt der anthropologisch-kulturellen Ebene des synodalen Beschlusses der katholischen Kirche zunächst treu.

Daran anschließend folgt jedoch eine offen gehaltene Aussage, die auch eine theologische Weltdeutung in dieser allgemeinen Apologie offerieren könnte. In seiner weitergehenden Darstellung beschreibt er, dass „(d)ie Bibel [...] Schüler/innen die Augen dafür öffnen (kann), dass man die Wirklichkeit auch anders sehen und deuten kann, als wir dies als Angehörige einer ökonomisierten Leistungsgesellschaft gewohnt sind“.⁵⁹⁷ Liest man diese Erläuterung als fortgesetzte Kritik an der postmodernen, technologisch ausgerichteten

⁵⁹⁴ Vgl. die Darstellungen GRETHLEIN, Fachdidaktik Religion, 247 zum Anspruch und der Bedeutung von Religion.

Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass eine ideologiekritische Betrachtung biblischer Texte in der Bibelarbeit nicht möglich ist. Sie kann als Impuls bei der Analyse der Perikopen eine weitere Perspektive eröffnen.

Wird dies allerdings als eine Apologie für die Bibelarbeit genutzt, muss den Verteidigenden bewusst sein, dass andere Texte dieselbe oder gar bessere Ergebnisse nach einer Beschäftigung bei den Lesenden erzielen können.

⁵⁹⁵ Vgl. PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 59-61.

⁵⁹⁶ PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 57.

⁵⁹⁷ PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 60.

Gesellschaft, in der sich kritische Äußerungen allein gegenüber der Bibel etabliert haben, besteht weiterhin die Beschränkung auf die offensichtliche Problematisierung jedweder Ideologisierung. Die Eingrenzung verweilt in der „anthropologischen“ Ebene.

Wird diese Beschreibung allerdings als Wahlmöglichkeit der theologischen Deutung menschlichen Lebens ins Blickfeld gerückt, endet die Äußerung Porzelts nicht allein auf einer objektiven Beschreibungsebene. Sie eröffnet vielmehr den Lernenden ein theologisches Wirklichkeitsverständnis unserer Welt.

Mit der ideologiekritischen Betrachtung politischer und sozialer Lebenssituationen kann den Lernenden somit neben der Kritik an den herrschenden Gesellschaftsstrukturen auch die christliche Wirklichkeitsdeutung als eine Weise menschlichen Zusammenlebens eröffnet werden. Die biblischen Darstellungen und Deutungen würden dadurch nicht nur, wie es in postmodernen Gesellschaftsstrukturen häufig gegeben ist, als Negativdarstellungen möglicher Weltanschauungen offeriert, sondern auch eine annehmbare menschliche Lebensweise abbilden. Ein theologisches Deuten des Daseins wird somit aufgezeigt. Das Ziel, für „die Brüchigkeit heutiger Ideologien (zu) sensibilisieren und dazu (zu) ermutigen, nach alternativen Orientierungen Ausschau zu halten“,⁵⁹⁸ verkündet hierdurch gleichzeitig die theologische Deutung der Welt an die Hörenden.⁵⁹⁹ Das „anthropologisch-korrelative“ Argument wird durch eine theologische Deutungsoption erweitert.⁶⁰⁰

⁵⁹⁸ PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 60.

⁵⁹⁹ Diese „theologische Eröffnung der Wirklichkeitsdeutung“ kann verschiedene theologische Implikationen und Einflussnahmen Gottes enthalten. Von einer deistischen Sicht, bei der allein der Schöpfungsakt theologisch begründbar ist, bis zu einer hoffnungsspendenden aktuellen Realität können verschiedenartige Facetten der Weltdeutung in dieser Formulierung interpretiert werden. Die Spannweite dieses „Containerbegriffs“ ist daher hierbei mitzubedenken.

⁶⁰⁰ Ob dies von Porzelt in einer solchen theologischen Dichte und Klarheit vorgesehen wurde, kann an dieser Stelle nur hypothetisch angenommen werden. Seine Ausführungen zeigen Ansätze einer theologischen Legitimation „anthropologisch-kultureller Argumente“ und sollten aus diesem Grund an dieser Stelle positiv referiert werden.

3.4.3 Drittes anthropologisch-kulturelles Argument: Die existenzielle Begründung⁶⁰¹

Die Eröffnung eines theologischen Deutungshorizonts innerhalb eines „anthropologisch-kulturellen Arguments“ findet sich in einer ähnlichen Art und Weise ebenfalls in der existenziellen Begründung biblischen Arbeitens wieder.

Grundsätzlich beschäftigt sich das existenzielle Argument mit den daseinsbeeinflussenden und auch -stiftenden Bereichen des menschlichen Lebens. Die Reflexion über die uns begegnenden „wesentlichen Dinge des Lebens“ sind Ziel dieser philosophischen und literarischen Auseinandersetzung mit dem menschlichen Sein. Das gesamte menschliche Wesen betreffend werden in schriftlichen Beschäftigungen Denkbewegungen zu existenziellen Themen angestoßen.

Dies ist auf charakteristische Art mit den Schriften der Bibel anstandslos möglich.⁶⁰² „(D)as Erfahrungsfundament des Menschseins“⁶⁰³ findet sich in vielen biblischen Szenen wieder.

„Denn die Texte der Bibel handeln von existenziellen Themen und Fragen, die Menschen aller Zeiten in irgendeiner Weise beschäftigen.“⁶⁰⁴

Fundamentale Motive wie das Leben, der Tod und dessen Ins-Verhältnissetzung „zur Transzendenz, zur Welt und zu anderen Menschen“⁶⁰⁵ werden in verschiedenartiger Weise innerhalb biblischer Perikopen eröffnet und

⁶⁰¹ Dass das existenzielle Argument formal den anthropologisch-kulturellen Begründungen zugeordnet wurde, folgt der Darstellung Pozeltz in PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 61. Die allgemeine Bedeutsamkeit der Bibel wird in dieser zunächst aufgezeigt. Vgl. zur weitergehenden Diskussion und Einordnung jedoch die Seiten 173-175.

⁶⁰² Ähnlich wie schon im ideologiekritischen Argument erläutert, finden sich eine Vielzahl neuartiger Texte (beispielsweise STRELECKY, J., Das Café am Rande der Welt. Eine Erzählung über den Sinn des Lebens, München 2012), die zu einer existenziellen Auseinandersetzung mit dem Leben anregen wollen. Diese wären durch eine fehlende historische Weite zum Ursprungstext oder unbekannte Formulierungsweise zu verstehen. Fehlt bei einer existenziellen Betrachtung ebenfalls eine theologische Ebene, könnten die Texte auch hier durch aktuelle Literatur ausgetauscht werden.

⁶⁰³ PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 61.

⁶⁰⁴ POHL-PATALONG, U., Lebensrelevante Lektüre? Zur Hermeneutik erfahrungsbezogener Zugänge zur Bibel, in: Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur 49 (2014) 3, 158-165, 164.

⁶⁰⁵ POHL-PATALONG, Lebensrelevante Lektüre?, 164.

Bezug nehmend definiert. Erfahrungen des Menschseins mit Krankheiten, der Sehnsucht ebenso wie Trauer⁶⁰⁶, mit einer zeitgleichen Gegensätzlichkeit des Geborgenseins trotz Angst – sie alle finden sich innerhalb der neu- und auch alttestamentlichen Erzählungen mannigfaltig thematisiert.⁶⁰⁷

So wird die Beschäftigung der biblischen Perikopen mit menschlichen Lebensmomenten und -situationen, die Konfrontation mit Problemen und die Thematisierung möglicher gemeinschaftlicher Umgangsformen als anthropologische Rechtfertigung schulischer und universitärer Bibelarbeit innerhalb des existenziellen Arguments angeführt und legitimiert.⁶⁰⁸

Die Gefühlslagen und Erfahrungen menschlichen Lebens können durch eine existenzielle Lesart als Verbindungspunkte zwischen der biblischen Vergangenheit und der aktuell zu lebenden Gegenwart geschaffen werden. Bekannte Situationen, die Empathie für beschriebene Charaktere, das Nachempfinden von Schwierigkeiten oder der Nachvollzug von Entscheidungen werden zu zentralen Anknüpfungspunkten für das Verständnis biblischer Überlieferungen.⁶⁰⁹ Die Bibel schafft es hierdurch „fühlbar, erlebbar und

⁶⁰⁶ In einer drastischen Aufzählung spricht Kropač von der Gewalt der Bibel, die sich von der ersten bis zur letzten Seite durchzieht und auch „Terror, Perversion, ja Genozid“ beschreibt (KROPAČ, *Biblisches Lernen*, 417).

Diese Textstellen werden in der schulischen Praxis in der Regel übergangen betrachtet. Wird im Verlauf des Studiums kein Umgang mit diesen „schwierigen“ Texten der Bibel erlernt, kann dies im Religionsunterricht zu Problemen führen, denn Religionslehrer:innen fühlen sich häufig dazu genötigt, diese „schwierigen“ Perikopen für ihre Schüler:innen lösen zu wollen, obwohl sie sich persönlich damit unwohl fühlen. Das Gefühl einer Restriktion durch den Kanon kann hierdurch entstehen (vgl. ROOSE, *Den biblischen Kanon produktiv zur Geltung bringen*, 40; vgl. auch FRICKE, M., „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibel Didaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005). Daher sollte bestenfalls eine für die:den angehende:n Religionslehrer:in passende Umgangsweise mit diesen Textstellen gefunden werden.

⁶⁰⁷ Vgl. REENTS, „Bibel weg – hat kein'n Zweck!“, 338.

⁶⁰⁸ „Die Bibel ist aus menschlichen Erfahrungen erwachsen und kann deshalb auf menschliche Bedürfnisse eingehen. Man muss nicht an Gott glauben, um Impulse zum Leben in der Bibel zu finden“ (REENTS, „Bibel weg – hat kein'n Zweck!“, 338). Ähnliche Erläuterungen finden sich auch bei Porzelt, in denen er sagt: „Wer die Bibel als existenzielles Dokument liest, identifiziert sie als Buch in dem menschliche Widerfahrnisse, Erlebnisse und Erfahrungen zum Ausdruck kommen. [...] So stößt er auf Trauer und Angst, auf Liebe und Lust, auf Konflikt und Gewalt, auf Freundschaft und Hass, auf Schuld und Sterblichkeit, auf Hoffnung und Freude.“ (PORZELT, *Grundlinien biblischer Didaktik*, 61). Negativ betrachtet zeigt sie „auf allen ihren Ebenen in ihrer tausendjährigen Geschichte ein Spiegelbild dessen [...], was unter Menschen möglich ist“ (GÖRG, M., *Der un-heile Gott. Die Bibel im Bann der Gewalt*, Düsseldorf 1995, 25; vgl. auch KROPAČ, *Biblisches Lernen*, 417).

⁶⁰⁹ Vgl. beispielsweise MÜLLNER, I., *Wie sind wir gemeint? Überlegungen zur identifikatorischen Lektüre biblischer Texte*, in: *Bibel und Kirche. Die Zeitschrift zur Bibel in Forschung und Praxis* 71 (2016) 1, 17-23, 17-21.

erkennbar“ in den „Erfahrungsrede(n) [...] Ähnliches und Unähnliches, Fremdes und Nahes in sich (zu) verein(en)[...]“ und sich „für (eine) heutige Existenzvergewisserung produktiv“ bereitzustellen.⁶¹⁰

Obendrein kann aus didaktischer Perspektive durch das räumlich, zeitlich und habituell veränderte Umfeld eine moralische/ethische Ansicht losgelöst von persönlicher Befangenheit diskutiert werden. Durch eine beispielsweise kluge Einbindung einer Dilemmasituation in die Lehrveranstaltung kann die nuanciert verfremdete Art einer biblischen Erzählung zu einer Selbstreflexion des eigenen Daseins⁶¹¹ der Lernenden führen. Durch Irritationen kommt es dabei zu Hinterfragungen persönlicher Suppositionen und eine Veränderung der Betrachtungsweise kann begünstigt werden. Das vermeintlich Selbstverständliche und Vertraute wird erschüttert. Eine alleinige Bestätigung des Erwarteten oder das stetige Einverständnis mit den Entwicklungen innerhalb der Texte findet nicht statt.

Beispiel für einen unerwarteten Verlauf von biblischen Perikopen sind bekanntermaßen Gleichniserzählungen. Ihre Beschreibungen, die auf das kommende Reich Gottes rekurrieren, weichen in den meisten Fällen von den Erwartungen der Lesenden ab. Bei didaktisch geschickter Einbindung dieser Textpassagen kann eine Selbstreflexion aufgrund abweichender Präsupposition initiiert werden.⁶¹²

Ein Zugang zur existenziellen Darstellung ist, entsprechend des Fehlens einer völligen Abstraktheit und des gleichzeitigen Nachvollzugs sowohl emotionaler als auch logischer Verhaltensweisen beschriebener Figuren, größtenteils einfacher als das Verständnis des politisch-sozialen Zustandes der alt- und neutestamentlichen Schrift. Hintergrundwissen muss zu diesen Inhaltsfeldern nicht zusätzlich aufgebaut werden.

Dies gilt zumindest für Textabschnitte, die keine soziokulturelle Einbettung erhalten. Die Verarbeitung von Trauer und Frust kann beispielsweise von jedweder schulischen Altersgruppe nachvollzogen werden. Eine tiefergehende Deutungsebene, in der ebenfalls die äußeren Gegebenheiten der Szenerie und der Figurenkonstellationen nachvollzogen wird, kann selbstverständlich jeder biblischen Perikope hinzugefügt werden. Das grundsätzliche Einfühlen in die beschriebenen Charaktere als Zugangsart zur Bibel bleibt damit auf existenzieller Ebene weiterhin möglich. Dieser Zugangsart bedient sich zum Beispiel auch die Methode des „Bibliologs“ von Uta Pohl-Patalong (vgl. POHL-PATALONG, U., Bibliolog. Bibel für das Leben, in: Bibel und Kirche. Die Zeitschrift zur Bibel in Forschung und Praxis 71 [2016] 1, 2-8). Sie kann für die existenzielle Bewusstwerdung der biblischen Bedeutung daher herangezogen werden.

⁶¹⁰ Alle Zitate aus PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 62.

⁶¹¹ Vgl. PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 61.

⁶¹² Methodisch kann hierfür beispielsweise zunächst nur ein Ausschnitt der Perikope an die Lernenden ausgehändigt werden. Ohne den Text als explizit biblisch zu benennen, werden die

Eine Vertiefung in diese individuellen Themen erfordert somit nicht die reine Zustimmung oder ein Gehorsam dem Text gegenüber, sondern fördert vielmehr eine reflexive Auseinandersetzung und Problematisierung eigener Lebenserfahrungen.⁶¹³

Dieser Reflexionsprozess enthält ebenfalls, wie die ideologiekritische Begründung, neben dem anthropologisch-kulturellen Grundgedanken gleichzeitig allerdings auch die Möglichkeit eines theologischen Einbezugs christlicher Weltdeutung.⁶¹⁴

Mehr noch: Zwar ergänzt die allgemein-anthropologische Betrachtung die existenzielle Beschäftigung mit der Bibel um einen weiteren Aspekt – Kernpunkt dessen bleibt allerdings der Einbezug Gottes in das menschliche Leben innerhalb der daseinsformenden Erzählungen der alt- und neutestamentlichen Schriften. So wird beispielsweise bei individuell eingeführten Personen stets das Verhältnis zum Glauben oder eine Einordnung in ihre Gottesbeziehung und der Einfluss Gottes auf deren Leben beschrieben.⁶¹⁵ Eine gottesferne Wirklichkeit als solche ist nicht gegeben. Die Vielzahl und Fülle des Erlebten findet in einer ständigen theologischen Beziehung statt und endet nicht mit der Beschreibung oder Analyse einer menschlichen Lebensweise und Existenz fernab göttlichen Daseins.⁶¹⁶ Tod, Trauer, Angst, Freude, Hoffnung

Studierenden mit der Aufgabe, ein Ende zu den vorhandenen Darstellungen zu verfassen, in eine kurze Arbeitsphase entlassen. Die daraus entstandenen Ergebnisse sind im Anschluss an die Bearbeitung im Plenum kurz vorzustellen. Erst nach dieser eigenständigen Erarbeitung und Besprechung möglicher Fortsetzungen der Geschichten würde der Ursprungstext den Lernenden vorgelegt werden. Diskussionen um die abweichenden Ergebnisse und ethischen persönlichen Empfindungen sind in den meisten Fällen hierdurch zu erwarten. Der Aufruf um die biblischen Darstellungen kann daran anknüpfend als „Aufhänger“ für die weitergehende Seminareinheit genutzt werden.

⁶¹³ „Insofern die das Selbstverständliche verfremdet, wirft sie ihre Leser/innen zurück auf das eigene Dasein. Sie gibt uns zu denken über unsere eigene Existenz und konfrontiert uns mit der Frage, wie wir unser Leben und Erleben deuten. Sie problematisiert unsere Erfahrungen und provoziert neue Deutungen“ (PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 61f.).

Folgerichtig verbinden sich in diesem Zusammenhang häufig eigene Lebensfragen und ethische Grundgedanken bei der Befassung mit existenziellen Stellen der biblischen Schrift. Sie ist somit für alle Menschen sinnvoll und nutzbar. Aus diesem Grund ist eine Einordnung des existenziellen Arguments grundlegend anthropologisch-kulturell möglich.

⁶¹⁴ Zwar geht mit einer rein existenziellen Betrachtungsweise biblischer Schriften eine starke Reduzierung der zu lesenden Abschnitte einher, allerdings ermöglicht dies einen ersten Einstieg in die biblische Arbeit.

⁶¹⁵ Bekannte Figuren sind hierbei beispielsweise Saul oder auch Paulus. Beide werden während einer äußerlichen Beschreibung auch zeitgleich in Beziehung zu Gott und ihrem Glauben gesetzt.

⁶¹⁶ Vgl. KROPAČ, Biblisches Lernen, 418. Dabei ist es „für die Bibel typisch, dass sie menschliche Erfahrungen als Gotteserfahrungen interpretiert“ (PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 65) und

– sie alle sind eingebunden in den Wahrheits- und Wirklichkeitsanspruch Gottes.

Stärker noch als in der ideologiekritischen Verteidigung biblischen Lernens und Arbeitens in der Schule zeigt die existenzielle Argumentation die Möglichkeit einer christlichen Weltdeutung auf. Sie öffnet den Blick der Lesenden für religiöse Anschauungen und verdeutlicht, dass existenzielle Situationen und Probleme fern ab von bekannten menschlichen Interaktionen, durch eine Beziehung mit Gott unterstützt bzw. durch den Glauben gelöst werden können. Dadurch leistet

„die Beschäftigung mit der Bibel [...] (einen Beitrag um) die Art und Weise kennenzulernen, wie die Welt in einer religiösen Perspektive gesehen und verstanden werden kann [...] (und um) den religiösen Weltzugang, die religiös konstitutive Rationalität kennen und aktivieren zu lernen.“⁶¹⁷

Diese theologische Akzentuierung der „anthropologisch-kulturellen Argumente“ ist für die Kennzeichnung der Besonderheit biblischer Lektüre notwendig. Kann diesen sonst ein zeitlich bedingter Verlust an Relevanz oder eine Austauschbarkeit vorgeworfen werden,⁶¹⁸ erhalten sie durch die Hervorhebung der theologischen Tiefe eine neue Argumentationsdimension.

Sie sollten seitens der Lehrpersonen während der Darstellung der pro-biblischen Beschäftigung daher auch in allen Fällen ausgeführt werden. Denn „(d)ie Bibel wurde eben nicht von Menschen verfasst, um Literatur vorzulegen [...] (und) Kirchen wurden nicht gebaut, um Kunstschatze anzuhäufen“.⁶¹⁹

„beständig mit der Gottesvokabel operiert, wenn sie vom Menschen spricht und das menschliche Dasein deutet“ (ebd.).

Wäre dies der Fall, wäre auch das existenzielle Argument, ähnlich dem ideologiekritischen, durch anderweitige Literatur ersetzbar.

⁶¹⁷ SCHAMBECK, M., *Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2009, 76f.; auch zitiert in PORZELT, *Grundlinien biblischer Didaktik*, 66.

Dies birgt vor allem für Schüler:innen „besondere Lernchancen“ (PORZELT, *Grundlinien biblischer Didaktik*, 66), da hierdurch die grundsätzliche „anthropologische Kernkompetenz“ (KLUMBIES, P.-G., *Herkunft und Horizont der Theologie des Neuen Testaments*, Tübingen 2015, 72) „(s)ich die Welt durch Verstehen zu erschließen“ (A.a.O., 71f.; vgl. LAUSTER, J., *Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute*, Darmstadt 2005, 7), trainiert wird.

⁶¹⁸ Eine rein „anthropologisch-kulturelle“ Perspektive würde mit einer Reduktion des Eigenanspruches christlicher Schriften einhergehen (vgl. GRETHLEIN, *Fachdidaktik Religion*, 247). Vielmehr noch: Das Ausblenden des theologischen Impetus der Bibel würde diese zu einer reinen und, sollte das kulturgeschichtliche Argument verschwinden, austauschbaren Literatur degradieren.

⁶¹⁹ GRETHLEIN, *Fachdidaktik Religion*, 247.

Sinn der christlichen Überlieferungen war niemals eine historische oder prosaische Aufarbeitung der Zeitepochen. Die Vermittlung einer theologischen Weltdeutung wurde stets als Ziel vorausgesetzt.

Daher ergänzt die folgende theologische Begründung eher die bisherigen anthropologisch-kulturellen Argumente. Sie sind als eindeutig religiöse Erklärung für die universitäre Bibelarbeit den Studierenden ebenfalls für eine positive Impulsgebung in Richtung (eher) internaler Lokation bei bibelwissenschaftlichen Arbeitsweisen im Rahmen der Lehrveranstaltungen nahezulegen. Das Verhältnis der „anthropologisch-kulturellen Argumente“ zu den theologischen ist deutlich zu machen.

3.4.4 Theologische Begründung – Interpretament menschlichen Daseins

Wird die Zielsetzung einer Vermittlung theologischer Inhalte ernst genommen, kommt bei näherer Beschäftigung mit den biblischen Schriften die Frage nach den expliziten Voraussetzungen des christlichen Gottesverständnisses auf. Wie in den ideologiekritischen und existenziellen Argumentationsstrukturen ansatzweise beschrieben, wird die göttliche Existenz und auch deren Einflussnahme auf das menschliche Leben in den biblischen Texten präsupponiert.

Prinzipiell setzt das christliche Verständnis dabei voraus, dass das menschliche Dasein selbst durch Gott begründet und in der Beziehung von Gott mit uns Menschen facettenreich erlebbar wird. Anders als in anderen wissenschaftlichen Disziplinen ist Gott dabei nicht unmittelbar als „Gegenstand des Faches“ erfass- oder benennbar,⁶²⁰ da ein Standpunkt außerhalb Gottes hierfür von Nöten wäre. Dieser ist menschlich jedoch unerreichbar.⁶²¹ „(E)in von außen zu Sehendes, ein Verfügbares“⁶²² ist nicht vorhanden und das

⁶²⁰ Vgl. KLEFFMANN, T., Grundriß der Systematischen Theologie, Tübingen 2013, 66.

⁶²¹ Vgl. BULTMANN, R., Welchen Sinn hat es von Gott zu reden?, ursprünglich in: Theologische Blätter IV (1925), 129-135, 129. Nachgelesen in: Bultmann, R., Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze I, Tübingen ³1958, 26-37, 26 (Angaben der Originalseiten ebenfalls vorhanden).

⁶²² BULTMANN, Welchen Sinn hat es von Gott zu reden?, 133. In Glauben und Verstehen I, 33.

Sprechen *über* Gott entzieht sich uns Gläubigen⁶²³ vollständig. Denn die Wirklichkeit als solche ist nicht losgelöst von Gott verstehbar,⁶²⁴ da die „Alles (sic) bestimmende Wirklichkeit“⁶²⁵ Gott selber ist.⁶²⁶ Hierdurch ist es dem Menschen nicht möglich, das vollständige Wesen Gottes von außen zu sehen oder zu verstehen. Gott selbst zeigt sich ausschließlich im Miteinander und in der Beziehung zu uns.⁶²⁷

Genau diese Beziehung zwischen Mensch und Gott illustrieren die biblischen Erzählungen in vielfältiger Weise. Individuell und gruppenbezogen – Begegnungen Gottes mit uns Menschen finden sich gesammelt, verdichtet und interpretiert in den Schriften wieder.

Vielmehr noch lässt sich die Bibel als ein „ursprüngliches Dokument des Anspruchs jener Kommunikation (zwischen Gott und uns Menschen) verstehen“.⁶²⁸ Sie zeigt die verschiedenen Gotteserfahrungen im „polyphone(n) Chor [...] (der) Stimmen des Lobes und Dankes genauso [...] wie (die) Schreie der Enttäuschung und verzweifelten Anklage“⁶²⁹. Gott offenbart sich

⁶²³ Die Unterscheidung „über“, „von“ und „aus“ Gott sprechen macht Bultmann in seiner Darstellung genauer: vgl. BULTMANN, Welchen Sinn hat es von Gott zu reden?, 129-135.

⁶²⁴ Korsch beschreibt das Verhältnis von uns Menschen zu Gott, indem er sagt, dass „Gott [...] das Gegenüber zur Welt im Ganzen (ist); auf ihn beziehen wir uns als Wesen, die im Ganzen der Welt leben“. Er ist allerdings auch die Instanz, durch die die Welt erst zum Ganzen wird (beide Bezüge aus KORSCH, D., Mit der Theologie anfangen. Orientierungen für das Studium, Tübingen 2020, 4).

⁶²⁵ BULTMANN, Welchen Sinn hat es von Gott zu reden?, 129. In Glauben und Verstehen I, 26.

⁶²⁶ Dies entspricht nicht dem gesellschaftlichen Gebrauch des Ausdrucks „Wirklichkeit“, da mit diesem meist das der Renaissance und Aufklärung folgende Weltbild der Wissenschaft und des Entdeckens der Gesamtheit gemeint wird (vgl. BULTMANN, Welchen Sinn hat es von Gott zu reden?, 132. In Glauben und Verstehen I, 31).

⁶²⁷ Hierzu sagt Bultmann: „(W)ill man von Gott reden, so muß (sic) man offenbar *von sich selbst reden*“ (BULTMANN, Welchen Sinn hat es von Gott zu reden?, 131. In Glauben und Verstehen I, 28. Kursivierungen im Original).

Vgl. hierbei auch THÜNE, J., „Der Fromme von morgen wird ein ‚Mystiker‘ sein, einer, der etwas ‚erfahren‘ hat, oder er wird nicht mehr sein“ (Karl Rahner). Konsequenzen für die Theologie(n) der Zukunft, in: LIMINA - Grazer Theologische Perspektiven 6 (2023) 2, 97-122, 107f., der betont, dass das eigene Subjekt im Theologietreiben nicht ausgeklammert werden kann.

⁶²⁸ KLEFFMANN, Grundriß der Systematischen Theologie, 5.

Diese In-Beziehung-Setzung ist dabei nicht immer ausschließlich positiv konnotiert, sondern zeigt neben Vertrauen und Hoffnung auch „Erfahrungen, in denen Gott als dunkle und lebensbedrohliche Macht erscheint“ (KROPAČ, ULRICH, Biblisches Lernen, 417).

⁶²⁹ KROPAČ, Biblisches Lernen, 417.

Diese Beziehung Gottes mit dem Menschen ist aus menschlicher Perspektive nicht immer rein positiv gewertet oder einfach zu bewältigen. Verschiedenartige Beispiele zeigt die Bibel anhand der Geschichte Hiobs oder auch verschiedener Klagepsalmen. Das Leben der Menschen wird „aus einer lebendigen und spannungsvollen Gottesbeziehung heraus“ beschrieben (vgl. A.a.O., 418).

uns Lesenden – durch menschliche Autoren beschrieben⁶³⁰ und ist gleichzeitig das „Interpretament menschlichen Daseins“⁶³¹. Die „Heilige Schrift“ eröffnet eine „Einladung zur Gottesbegegnung“,⁶³² in der nicht nur *etwas*, sondern Gott *sich selbst* uns Menschen offenbart.⁶³³

Nimmt man dieses an, kann die menschliche Suche nach Vergewisserung im Leben einen Ort in den biblischen Erzählungen finden. Die Gewissheit der Gottesgemeinschaft begründet einen dauerhaften „Horizont der Hoffnung“⁶³⁴ im „Sichverlassen“,⁶³⁵ welches wiederum das gesamte eigene Leben des Individuums, aber auch das der Gemeinschaft beeinflusst.⁶³⁶ Der Glaube wird zum Selbstverständnis der Gläubigen⁶³⁷ und äußert sich gleichzeitig in der damit einhergehenden Handlung.⁶³⁸

Wird die theologische Perspektive des christlichen Verständnisses in ihrer Fülle ernst genommen, kann der Glaube als letztgültiges Offenbarungsgeschehen Gottes,⁶³⁹ als „(V)ermitteltes“,⁶⁴⁰ den Studierenden grundsätzlich

⁶³⁰ Vgl. KROPAČ, Biblisches Lernen, 418.

⁶³¹ PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 66. Hier auf Schüler:innen bezogen.

⁶³² KROPAČ, Biblisches Lernen, 418.

⁶³³ Vgl. KROPAČ, Biblisches Lernen, 418.

Dies darf allerdings nicht mit einer *unmittelbaren* Offenbarung Gottes in der Bibel verwechselt werden. „Zwar gehört das Zeugnis mit in das Offenbarungsgeschehen hinein. Als Moment desselben ist es jedoch nicht mit diesem gleichzusetzen“ (KÖRTNER, U. H. J., Einführung in die theologische Hermeneutik, Darmstadt 2006, 24). Es geht um das „hinter“ ihr stehende und in ihr zum Ausdruck gebrachte Offenbarungsgeschehen“ (LEONHARDT, R., Grundinformationen Dogmatik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für das Studium der Theologie, Göttingen ⁵2022, 194).

Allein der Islam versteht sich im wörtlichen Sinne als Buchreligion. Der Koran wird als vermeintlich Himmlisches und als unmittelbare Offenbarung Gottes verehrt (vgl. KÖRTNER, Einführung in die theologische Hermeneutik, 24).

⁶³⁴ KROPAČ, Biblisches Lernen, 418.

Diese Darstellung umreißt nur ausschnitthaft theologische Begründungen für die biblische Auseinandersetzung innerhalb universitärer Lehre. Aufgrund der Umsetzbarkeit und der zeitlich eingegrenzten Ressourcen wird im Folgenden auf umfassendere Auflistungen verzichtet.

⁶³⁵ KLEFFMANN, Grundriß der Systematischen Theologie, 53.

⁶³⁶ Indem in der Bibel Räume menschlichen Zusammenlebens in Gemeinschaft und ohne Gewalt, trotz der im Widerspruch dazu stehenden herrschenden Verhältnisse der Zeit, beschrieben werden, kann Hoffnung für das eigene Dasein gestiftet werden (vgl. die Darstellung von GÖRG, Der un-heile Gott, 25, zu dem Hinausgehen über die Gewalt in der Bibel. Vgl. auch KROPAČ, Biblisches Lernen, 418). Eine existenzielle Suche wird dabei durch die biblische Auseinandersetzung „beantwortet“.

⁶³⁷ „Selbstverständnis“ im Sinne KLEFFMANNs, Grundriß der Systematischen Theologie, 54.

⁶³⁸ Dabei versucht die Bibel nicht, wie häufig falsch angenommen wird, ein „Kompendium von Antworten und Handlungsanweisungen“ zu sein (KROPAČ, Biblisches Lernen, 418). Ebenso sollen nicht alle Fragen der Menschen vollständig von ihr beantwortet werden. Vielmehr drängt sie die Lesenden zur Reflexion ihres eigenen Tuns (vgl. ebd.).

⁶³⁹ Vgl. KÖRTNER, Einführung in die theologische Hermeneutik, 24.

⁶⁴⁰ KÖRTNER, Einführung in die theologische Hermeneutik, 24.

nicht direkt im Schul- oder Seminarkontext weitergegeben oder gelehrt werden. So kann die Entwicklung des „Glaubens“ der Lernenden nicht als Ziel der biblischen Auseinandersetzungen festgehalten werden.

Vielmehr ermöglicht die Beschäftigung mit der Bibel den Lernenden, neben der ersten Eröffnung einer christlichen Weltdeutung,⁶⁴¹ sich „ihres eigenen Glaubens gewiss“ zu werden.⁶⁴² Orientierung, Sicherheit und auch Selbstreflexion sind mit der biblisch-theologischen Beschäftigung möglich.⁶⁴³

⁶⁴¹ Dabei ist zu beachten, dass eine erste Eröffnung einer christlichen Weltdeutung allem voran im schulischen Kontext bei fehlender kirchlicher oder familiärer Sozialisierung der Schüler:innen zu erwarten ist. Zentrale Einflüsse auf die religiöse Sozialisation sind nämlich „die Familie, die Kirchengemeinde, die Schule sowie die Medien“ (GOJNY et. al., Religionspädagogik in Anforderungssituationen, 22). Ebenfalls hat das (zugeschriebene) Geschlecht und die Milieu- sowie Religionszugehörigkeit eine Wirkung (vgl. RIEGEL, U., Art. Sozialisation [religiöse], 2018, in: [https://doi.org/10.23768/wirelex.Sozialisat...200373](https://doi.org/10.23768/wirelex.Sozialisat...) [abgerufen am 25.01.2023], 8-11; ebenfalls GOJNY et. al., Religionspädagogik in Anforderungssituationen, 22).

Für den Großteil der Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie stellt eine grundsätzliche religiöse Wirklichkeitsdeutung keine neuartige Lebenseinstellung dar. Denn anders als im schulischen Kontext haben sich die Student:innen aktiv für diesen Studiengang entschieden. Sozialisierungen, eigene Glaubensgrundlagen und/oder ein persönliches theologisches Interesse sind bei den meisten Studierenden der Theologie impulsgebend. Dies ist allerdings nicht mit einer biblischen Sozialisation und Kenntnis um die christlichen Grundtexte zu verwechseln (vgl. hierzu die Probleme auf den Seiten 11-17 dieser Arbeit).

Dieses primäre Eingeständnis, dass die Studierenden Christ:innen sind, ist wichtig, da ein konfessioneller Religionsunterricht ohne die Zugehörigkeit zur Glaubensgemeinschaft aufgrund der in vielen Bundesländern geltenden *Vocatio* nicht möglich ist (vgl. ZIEBERTZ, H.-G., Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer, in: Hilger, G., Leimgruber, S., Ziebertz, H.-G. [Hg.], Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München ⁸2013, 206-226, 211f.; vgl. KALBHEIM, B., ZIEBERTZ, H.-G., Unter welchen Rahmenbedingungen findet Religionsunterricht statt? Religionsunterricht – Ethik – LER – Religionskunde, in: Hilger, G., Leimgruber, S., Ziebertz, H.-G. [Hg.], Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München ⁸2013, 302-320, 309). Ausgenommen Bundesländer, die von einem konfessionellen Unterricht abweichen und diesen durch religionswissenschaftliche Lehre oder „Fremdunterricht“ ersetzen (beispielsweise Ausnahmen wie Berlin und Bremen [vgl. GOJNY et. al., Religionspädagogik in Anforderungssituationen. Fachdidaktische Grundlagen für Studium und Beruf, Göttingen 2022, 40]), muss vor einer Einstellung als evangelische Religionslehrkraft die Glaubenszugehörigkeit zur Evangelischen Kirche nachgewiesen werden. Ein Bekenntnis zum Fach, zum Christ:innen sein, wird, anders als in anderweitigen Schulfächern, von den Religionslehrer:innen verlangt. Eine Auseinandersetzung mit atheistischen oder gar religionsfeindlichen Lernenden kommt im Rahmen des lehramtlichen Theologiestudiums aus diesem Grund kaum/gar nicht vor. Die Legitimation der theologischen Beschäftigung wird selten hinterfragt.

Neue beachtenswerte Einsichten und Daten zu den Entwicklungen im Religionsunterricht in den individuellen Bundesländern Deutschlands geben Rothgangel und Schröder in: Dies (Hg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – aktuelle Entwicklungen, Leipzig 2020.

⁶⁴² LINDNER, H., Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion. Praxishandbuch für Studium und Referendariat, Göttingen 2012, 32. Lindner bezieht dieses Argument auf den schulischen Religionsunterricht. Es kann aufgrund der theologischen Kernaussage allgemeingültig angenommen und aus diesem Grund auch für eine universitäre Lehre als Argument angeführt werden.

⁶⁴³ Durch eine biblische Auseinandersetzung können verschiedenartige biblische Facetten nähergehend aufgezeigt und unter wissenschaftlichen Prämissen kennengelernt werden.

Ebenfalls können „bekannte“ Geschichten auf ihr „korrektes Verständnis“⁶⁴⁴ hin hinterfragt werden.

3.4.5 Zusammenführung der genannten Argumente und deren Nutzen in der universitären Bibelwissenschaft

Diese verschiedenartigen, sowohl glaubensbehafteten als auch anthropologisch-kulturell relevanten Argumente sind in den einführenden Sitzungen der bibelwissenschaftlichen Seminare in dieser oder ähnlicher Form als Begründungen für eine Beschäftigung mit den biblischen Texten anzuführen.⁶⁴⁵ Kulturgeschichtliche Kenntnisse um die Verweise in der Geschichte und Kunst, ein ideologiekritischer Nutzen der Bibel als Mahnung, die existenzielle Auseinandersetzung mit Themen des Menschseins, die Eröffnung einer christlichen Weltdeutung ebenso wie die Vergewisserung des persönlichen

⁶⁴⁴ Unter „missverstandenen Bibeldeutungen“ werden in diesem Rahmen Interpretationen gefasst, die abseits jeder Textgrundlage entstanden sind.

⁶⁴⁵ Grundsätzlich finden sich somit viele verschiedene Gründe, um Bibelarbeit in schulischer und universitärer Lehre einzusetzen. Dieses „Mindestmaß“ ist auf die geringen zeitlichen Ressourcen innerhalb einer Lehrveranstaltungsreihe zurückzuführen. Die Auswahl ist keinesfalls als vollständig anzusehen. Auch sollte sie kein Kompendium der Argumente darstellen. Vielmehr wurden die verschiedenen Begründungen aufgrund ihrer häufigen Nennung und dem Ziel, eine möglichst breite argumentative Spannweite abzubilden, ausgewählt. Die Vielfalt möglicher Gründe für die Auseinandersetzung mit der Bibel sind mit den angeführten anthropologisch-kulturellen und theologischen Darstellungen bei weitem nicht ausgeschöpft und können bei Bedarf ausgeweitet werden. Wie die praktische und didaktische Umsetzung dieser Darstellung der Argumente in die Lehrveranstaltung implementiert wird, ist der dem individuellen Lehrenden frei überlassen. Möglichkeiten wären neben einer frontalen Auflistung der Gründe auch die Einführung einer provokanten Diskussionsfrage oder auch die Nutzung geeigneter Methoden, wie das Gruppenpuzzle (vgl. ARONSON, E., BLANEY, N. T., STEPHAN, C., SIKES, J., SNAPP, M., *The jigsaw classroom*, Beverly Hills 1978) oder einem Schreibgespräch (vgl. JANSSEN, B., *Kreative Unterrichtsmethoden. Bausteine zur Methodenvielfalt. Wege zum guten Unterricht*, Braunschweig 2008, 36-38; vgl. JANSSEN, B., *Kreativer Politikunterricht. 24 aktivierende Methoden für intensives Lehren und Lernen*, Frankfurt a.M. 2023, 33f.).

Glaubens⁶⁴⁶ – sie alle enthalten als pro-biblische Argumente Potential für die positive Beeinflussung der bibelwissenschaftlichen Lehre in der Universität.⁶⁴⁷



Abbildung 20: Mögliche Gründe biblischer Beschäftigung im universitären Kontext unter Berücksichtigung des theologischen Teilbereichs der ideologiekritischen und existenziellen Begründung

Zwecks einer positiven Impulsgebung Richtung (eher) internaler Lokation könnten bei einer kritischen Studierendengruppe beispielsweise weitere Argumente wie die politische Nutzung biblischer Texte zugunsten eigener

⁶⁴⁶ Die Notwendigkeit und der Nutzen einer Auseinandersetzung der Religionslehrkraft mit den eigenen theologischen Fragen (ebenso wie dem persönlichen Verhältnis zur Bibel) für den späteren Schulunterricht beschreibt Carolin Altmann zusammenfassend. Sie fokussiert sich auf die Frage „Welche Bedingungen und Voraussetzungen [...] bei der Lehrkraft vonnöten (sind), um ein [...] eigenständiges theologisches Nachdenken von Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen und auszugreifen sowie im gemeinsamen Gespräch weiter anzuregen und zu fördern?“ (ALTMANN, C. M., Von der Verknüpfung eigenen Theologisierens mit der Leitung Theologischer Gespräche. Eine Grounded Theory Forschung mit hochschuldidaktischen Implikationen, Göttingen 2023, 38). Die persönlichen Reflexionsfähigkeiten der Lehrkraft werden dabei in den Kontext der schulischen Praxis gestellt. Diese ist im Fall der angehenden Religionslehrer:innen innerhalb des bibelwissenschaftlichen Proseminars nicht zu vernachlässigen.

⁶⁴⁷ Für eine praktische Umsetzung der eigenen Veranstaltungen ist seitens der Lehrperson zu evaluieren, ob das dargestellte „Mindestmaß an pro-biblichen Argumenten“ ggf. für die individuelle Studierendengruppe erweitert werden sollte. Bei besonders kritischen oder unsicheren Studierenden kann sich dies als hilfreich erweisen. Innerhalb der durchgeführten Seminarreihen wurde in der praktischen Umsetzung der eigenen Seminare nur einmalig auf eine weitergehende, ausführliche Betrachtung dieser pro-biblichen Argumente zurückgegriffen. Diese war im Kontext einer Überblicksveranstaltung auf eine besonders kritische Nachfrage eines Lernenden notwendig.

Ansichten oder auch das kompetenzorientierte Erlernen religiöser Sprachfähigkeit⁶⁴⁸ zu den vormals angeführten anthropologisch-kulturellen und theologischen Begründungen biblischer Arbeit hinzugefügt werden.

Denn die politische Nutzung einzelner Bibeltexte hatte beispielsweise ebenfalls eine vielfältige Bedeutung auf verschiedenste Bereiche der Menschheitsgeschichte. Emanzipatorische Bewegungen, allgegenwärtigen Forderungen nach Nächstenliebe, aber auch negative Autoritäten im Rahmen von Kreuzzügen und „Hexenverbrennungen“⁶⁴⁹, sie alle verwenden, auf ein Ziel gerichtet, individuelle Bibelstellen intentional. Dabei steht „(d)er berechnete Verweis auf die unterdrückenden Effekte vieler Bibelinterpretationen [...] den ebenso berechtigten Hinweis auf die förderliche Kraft der Lektüre“ in einer Dissonanz nebeneinander.⁶⁵⁰ „(S)o ambivalent wie Politik erscheint, so ambivalent wird auch die Bibel als politisches Buch gelesen. [...] Die Bibel ist politisch betrachtet nicht in erster Linie ein Buch der Vergangenheit, sondern zunächst und vor allem ein Buch der Gegenwart, das kontrovers diskutiert und ausgelegt wird. Deswegen gilt es stets, nach dem jeweiligen Interesse der Bibelinterpretation und ihrer Verortung im gegenwärtigen gesellschaftlichen, kulturellen und kirchlichen Leben zu fragen.“⁶⁵¹ Diese Begründung der Beschäftigung könnte in einer ausführlichen Weise als ein weiteres Argument innerhalb der bibelwissenschaftlichen Proseminare angeführt werden.

Ebenfalls kann bei der Bezugnahme auf die von Studierenden und Schüler:innen zu erlernende religiöse Sprachfähigkeit die Beschäftigung mit der Bibel als Schriftgrundlage angeführt werden.⁶⁵² Unter dieser wird aus bildungstheoretischer Perspektive die Kompetenz und Rhetorik, welche in religiösen

⁶⁴⁸ Vgl. KROPAČ, *Biblisches Lernen*, 419f.

⁶⁴⁹ Beispiele entnommen aus ALKIER, S., *Neues Testament*, Bern 2010, 66.

⁶⁵⁰ ALKIER, *Neues Testament*, 69. „Beides trifft zu und führt zum Interesse am Bibeltext selbst, sei es, um ihn sachlich zu kritisieren, sei es, um lebensnahe Wahrheit zu finden“ (A.a.O., 69f.). In Tine Steins Monographie „Himmliche Quellen und irdisches Recht“ wird der politikgeschichtliche Einfluss der Bibel auf die Entwicklung des freiheitlichen Verfassungsstaates beschrieben (vgl. STEIN, T., *Himmliche Quellen und irdisches Recht. Religiöse Voraussetzungen des freiheitlichen Verfassungsstaates*, Frankfurt am Main 2007; auch beschrieben in ALKIER, *Neues Testament*, 66).

⁶⁵¹ ALKIER, *Neues Testament*, 66.

⁶⁵² Welche Teilbereiche bei der religiösen Sprachbildung zudem berücksichtigt werden müssen, zeigt ALTMAYER, S., *Bibeldidaktik und religiöse Sprachbildung*, in: Zimmermann, M., Zimmermann, R. (Hg.), *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen 2018, 482-488, 484f.

Kontexten genutzt wird, gefasst. Die Bibel ermöglicht den Lernenden durch ihre nicht geläufige Art des Ausdrucks neuartige Sprachfähigkeiten aufzubauen. Dabei werden verschiedene Formen wie bildhaftes, symbolisches, rituelles oder auch mythisches Sprechen eingeübt.⁶⁵³

Sollten diese Argumente für die individuelle Lerngruppe ebenfalls nicht ausreichen, kann zudem für die Beschäftigung mit den biblischen Texten auf die Notwendigkeit der fachwissenschaftlichen Kompetenz angehender Religionslehrer:innen verwiesen werden. Souveränität und ein umfassendes Bibelwissen werden, im Verweis auf curriculare Anforderungen und theologische Schlüssel motive, von den Lehrkräften erwartet.⁶⁵⁴

Angehenden Religionslehrer:innen werden durch diese Darstellungen vielfältige Motive und Gründe für die Beschäftigung mit den im bibelwissenschaftlichen Seminar folgenden Themen angeboten. Theologische als auch anthropologisch-kulturelle Argumente zeigen, abseits äußerer Druckmittel externer Natur,⁶⁵⁵ einen inhaltlichen Sinn für eine grundsätzliche Bedeutung der Bibel für die heutige Zeit auf. Eine Verteidigung und Rechtfertigung biblischer Lehre wird den Studierenden durch eine solche Vorgehensweise ausschnitthaft und elementar dargelegt.

Deci und Ryan folgend, soll die Anerkennung des *Handlungssinnes* einer Arbeit die selbstbestimmtere und „motiviertere“ Beschäftigung⁶⁵⁶ der Lernenden mit den fachlichen Inhalten hierdurch fördern. Wird der Bibel seitens der Studierenden eine persönliche Bedeutsamkeit und ein Nutzen zugeschrieben, wirkt sich dies positiv auf den individuellen Lernerfolg aus.⁶⁵⁷ Durch ein Gefühl

⁶⁵³ Vgl. KROPAČ, *Biblisches Lernen*, 419.

Hinzu kommt, dass diejenigen die sich mit der Bibel auseinandersetzen, Vorbilder und Beispiele für die Verbalisierung eigener religiöser Erfahrungen erhalten (vgl. A.a.O., 419f.). Denn „Wirklichkeit eröffnet sich durch die Sprache und in der Sprache“ (A.a.O., 419).

⁶⁵⁴ Dieses Argument entspricht in seinem Kern der eher internalen Lokation von motivierten Handlungen. Das Ziel des Erlernens wäre es, einer versierten Religionslehrkraft zu entsprechen.

⁶⁵⁵ Hierunter werden alle external verorteten Handlungen, wie beispielsweise die Vermeidung schlechter Prüfungsergebnisse oder Androhungen von Konsequenzen, zusammengefasst.

⁶⁵⁶ Diese Handlung kann weiterhin als extrinsisch wahrgenommen werden – trotz ihrer positiven Effekte auf den:die Lernende:n (siehe S. 150-152).

⁶⁵⁷ (Eher) externe Anreize würden hierdurch übersprungen werden.

einer identifizierten Regulation mit einer eher internalen Lokation initiiert, kann die bibelwissenschaftliche Auseinandersetzung verbessert und eine dauerhafte Aufnahme der erlernten Seminarthemen hierdurch unterstützt werden.⁶⁵⁸

In individuellen Fällen kann diese eher internale Verortung der Lernhandlungen bestenfalls durch die Wertschätzung des Handlungsziels und der Zuschreibung einer maßgeblichen Bedeutsamkeit zu einer positiven Aufwärtsspirale führen, die ggf. integrierte oder zeitweilig gar intrinsische Regulationsformen, wie persönliches Interesse und/oder Spaß an der Bibelarbeit, erreichen. Die Verdeutlichung der Sinnhaftigkeit einer bibelwissenschaftlichen Auseinandersetzung im universitären Lehrkontext ist daher seitens der Lehrperson zu verfolgen.

3.5 Die Person, die Zielsetzung, der Aufwand und der Gewinn als weitere Motivationselemente bibelwissenschaftlicher Lehr-Lernsituationen

Die Selbstbestimmung als Faktor der menschlichen Motivation ist im Lehr-Lernprozess nicht der einzige Bereich, der bei der Durchführung bibelwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen den Lernerfolg der Studierenden

⁶⁵⁸ Beachtet werden sollte auch hier, dass die Einflussnahme externer Personen auf die persönliche Bedeutsamkeit der Individuen nur eingeschränkt möglich ist. Ob die Verdeutlichung der Beweggründe, sich mit den biblischen Texten auseinanderzusetzen, für die Einzelpersonen ausreicht, kann nur durch jede:n Lernende:n individuell entschieden werden. Eine Übertragung oder eine garantierte Verbesserung der Lernergebnisse kann aus einer Apologie der Bibelarbeit, gleichgültig wie ausführlich diese ausfällt, nicht geschlossen werden. Aus diesem Grund sollte dies als ein durch eine geringfügige Ergänzung in die praktischen Seminarverläufe implementierbares Hilfsmittel zu einem möglichen Lernerfolg der Studierenden angesehen werden. Der Nutzen dieser Vorgehensweise besteht in diesem Fall darin, die Möglichkeit einer positiven Einflussnahme auf die Studierenden abseits (eher) externaler Anreize aufzuzeigen. Ein direkter/immenser Einfluss auf die Lernenden ist aufgrund der vielfältigen Einwirkungen und Motive der Motivation nicht zu erwarten. Erwähnenswert ist hierbei allerdings, dass, abgesehen von der Nutzung geringer zeitlicher Ressourcen der Veranstaltung, kein negativer Effekt durch Darstellung der Argumente verzeichnet werden kann. Aufgrund des geringen zeitlichen, didaktischen und organisatorischen Aufwandes kann die Beschreibung der Argumente in alle durchzuführenden Veranstaltungsreihen implementiert werden. Selbst bei Fehlen einer unmittelbar positiven motivationalen Entwicklung der Studierenden werden grundlegende Inhalte für den späteren Religionsunterricht vermittelt, da die im Seminar angeführten Argumente in direkter Weise als Legitimierungen für die schulische Bibelarbeit mit Kindern und Jugendlichen übernommen werden können.

beeinflussen kann.⁶⁵⁹ Er ist kein Alleinstellungsmerkmal für eine positive oder negative Entwicklung der Lernmotivation, da verschiedenartige Faktoren einen Einfluss auf die individuelle Motivation haben können.

Die psychologische Motivationsforschung strukturiert und kategorisiert dabei verschiedene äußerlich beeinflussbare und losgelöste Unterpunkte, die zusammengenommen den Grad der Motivation eines Menschen abbilden. Sie sind unterschiedlich stark veränderbar.

Von externen Bedingungen größtenteils unberührt sind dabei die Bereiche der (a)motivierten *Person*⁶⁶⁰ und ihre *Ziele*.⁶⁶¹ Als Merkmale der Person

⁶⁵⁹ Häufig wird bei Lehr-Lernanalysen der Fokus größtenteils auf die extrinsischen und intrinsischen Einflüsse gelegt. Diese können allerdings durch weitere Einflüsse auf die menschliche Motivation ergänzt werden.

⁶⁶⁰ Die individuellen Fähigkeiten der Lernenden sind für das Erreichen der gesetzten Ziele nicht die einzigen Einflussfaktoren (vgl. KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 9).

⁶⁶¹ Beide Faktoren werden im Folgenden für die Betrachtung der Motivation bibelwissenschaftlicher Seminare größtenteils außen vor gelassen, da Lehrende hier keinen *direkten* Einfluss auf die Lernenden haben können.

Eine gewisse Ausnahme bildet die Theologie allerdings im Bereich der Person, wenn die Glaubensexistenz angesprochen wird. Diese kann *indirekt* motivationale Effekte auf den:die Lernende:n nehmen.

Beispielsweise kann hierfür, um die individuelle Motivation der Lernenden zu steigern, die persönliche Ebene des Glaubens innerhalb der biblischen Auseinandersetzungen einen größeren Rahmen erhalten. Bei einer bibelwissenschaftlichen Bearbeitung einer Perikope wäre es zum Beispiel möglich, eine persönliche Auseinandersetzung mit dieser voranzustellen. Methodisch könnte hierfür auf ein anonymes Schreibgespräch zwischen zwei bis drei Personen zurückgegriffen werden. Dies ermöglicht auch bei eher unbekanntem oder neuen Lerngruppen einen regen Austausch und eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass sich Lernende ehrlich an der Diskussion beteiligen. Um eine Zurückhaltung zu vermeiden, bestände durch eine Anonymisierung und die individuelle Ausarbeitung einer theologischen Frage eine erhöhte Chance auch eher zurückhaltenden Studierenden eine Beteiligung am gewählten Bibelthema zu erleichtern. Durch eine erste stille Auseinandersetzung mit den biblischen Inhalten hätten zudem alle Teilnehmenden etwas Zeit sich mit ihren Glaubensgrundlagen auseinandersetzen. Organisiert werden könnte dies, indem die Lehrperson die Lernenden bittet, eine bibeltheologische Frage auf einer losen Seite Papier zu beantworten. Im Anschluss an die individuellen Formulierungen, sammelt die Lehrperson die gegebenen Antworten ein und verteilt diese gemischt wieder unter den Antwortenden. Diese sind daraufhin aufgefordert zu der Stellungnahme ihrer Kommiliton:innen respektvoll und ehrlich zu reagieren. Dieser Ablauf wird nach der Auseinandersetzung mit der fremden Glaubensgrundlage noch ein drittes und letztes Mal initiiert. Die Lernenden sind nun aufgefordert sich zu zwei Meinungen zu positionieren. Abschließend besteht die Möglichkeit, den Studierenden dieses anonyme Schreibgespräch zur allgemeinen Sichtung auszulegen, zur Diskussion freizustellen oder die Antworten an den ursprünglichen Schreibenden zurückzugeben. Hierdurch kann eine emotionale Auseinandersetzung mit individuellen bibeltheologischen Themen angestoßen und eine motivationale Bindung zu der Thematik hervorgerufen werden, da die personelle Motivationsebene angesprochen wird. Beispielhaft wurde in der Praxis diese Vorgehensweise in einem Proseminar im Sommersemester 2018 anhand der Frage „Glauben Sie, dass die Wunder Jesu genau wie in der Bibel beschrieben abgelaufen sind?“ erfolgreich erprobt.

Eine andere Möglichkeit, die persönlichen Glaubensgrundlagen der Lernenden anzusprechen und individuelle Auseinandersetzung mit theologischen Themen anzustoßen, ist die Nutzung „Theologischer Gespräche“ innerhalb bibelwissenschaftlicher Seminare. Hierfür würden auch hier die persönlich relevanten Bibelfragen an die Lernenden im Rahmen einer Gesprächsrunde ausgegeben. Dabei müsste allerdings eine veränderte Grundhaltung beim Theologisieren (vgl. KITZINGER, M. S.,

werden hierbei Charakteristika, Eigenschaften und Wertüberzeugungen von Menschen verstanden, die in ihrem Kern einer relativen Stabilität unterliegen.⁶⁶² Zudem gehören auch die grundsätzliche Zielorientierung der *Handelnden* ebenso wie die eigenen Interessen und Bedürfnisse der:des Lernenden dieser Kategorie an.⁶⁶³ Sie sind losgelöst von allen Lehr-Lern-Situationen und Ereignissen gleichbleibend und werden daher als beständig angesehen.⁶⁶⁴

Eng mit dem Faktor der Person verbunden ist die *Zielsetzung* der zu motivierenden Studierenden,⁶⁶⁵ die „als gedankliche Vorwegnahme“⁶⁶⁶ eines wünschenswerten Zustandes definiert wird.⁶⁶⁷ Dabei wird diese zunächst durch die lernende Person gedanklich manifestiert und das Erreichen des Ziels vor Beginn der Durchführung mental durchlaufen. Erst mit der theoretischen Erledigung der Handlung wird eine praktische Umsetzung initiiert. Eine Abwägung und Bewertung möglicher Handlungsoptionen und eine Einschätzung

Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt. Kriterien gelungener Reflexionsgespräche und praktische Erprobung des studentischen Mentorings, Kassel 2020, 13) von den Teilnehmenden eingenommen werden. Durch eine enge Verbindung von theoretischen und praktischen Forschungselementen und einer „spiralförmige(n) Wechselbeziehung zwischen Planung, praktischem Handeln, Reflexion und der kontinuierlichen Berücksichtigung des wissenschaftlichen Diskurses“ (A.a.O., 14; vgl. den grundlegenden Aufbau bei FREUDENBERGER-LÖTZ, Theologische Gespräche mit Kindern, 96) ist eine professionelle, aber auch motivationsfördernde Auseinandersetzung mit individuellen bibelwissenschaftlichen Perikopen oder Motiven möglich (vgl. die Abgrenzung der Theologischen Gespräche zu einem fragend-entwickelnden Unterricht bei FREUDENBERGER-LÖTZ, P., Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, München 2012, 14f.). Die Lernenden erhalten in dieser Gesprächsform die Möglichkeit in einem kontrollierten, aber auch tiefgehenden Rahmen über die individuellen Glaubensgrundlagen und theologischen Deutungen zu sprechen und eine motivationale Verbindung zu den Inhalten zu generieren. In einem spontanen Rahmen ist dies aufgrund der Komplexität allerdings nur bedingt möglich. Die Lehrperson sollte sich zuvor mit den Grundsätzen und Vorgehensweisen „Theologischer Gespräche“ vertraut machen.

⁶⁶² Vgl. GRASSINGER et. al., Motivation, 209.

⁶⁶³ Vgl. DRESEL, LÄMMLER, Motivation, 86.

⁶⁶⁴ In der konkreten Lernumgebung des bibelwissenschaftlichen Seminars kann die „Person“ mit ihren Erfahrungen und Überzeugungen besonders stark auf das Lernergebnis Einfluss nehmen. Negative Grundeinstellungen gegenüber der Bibel können z.T. auch unterbewusst die Arbeit prägen (vgl. WAGNER, T., Das Proseminar als Chance zur Entdeckung biblischer Textwelten. Zielorientierte Vermittlung exegetischer Methoden und Perspektiven, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik: Verstehen von Anfang an [VvAa] 1 [2016] 2, 61-76, 61; vgl. hierzu auch die Darstellungen Huebenthals in: HUEBENTHAL, Vom Zauber der Schriftauslegung, 20f.).

⁶⁶⁵ Vgl. KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 61. Hier wird die Zielsetzungstheorie, in ihrer Unterkomponente als präaktionaler Volition, beschrieben und beleuchtet (vgl. A.a.O., 41). Sie ist der Handlung und der Bewertung somit vorangestellt.

⁶⁶⁶ Die Zielorientierung und die Zielsetzung unterscheiden sich hierbei durch ihre individuellen und grundsätzlichen Eigenschaften. Während die Zielorientierung eine maßgebliche Einstellung der:des Lernenden wiedergibt, ist die Zielsetzung Teil einer einzelnen Lernsituation.

⁶⁶⁷ DRESEL, LÄMMLER, Motivation, 82.

der gegebenen persönlichen Situation des:der Lernenden wird gleichzeitig vollführt.⁶⁶⁸ Die Realisierbarkeit und der geschätzte Aufwand werden in diesem Prozess durchdacht und erstmalig beurteilt. Ist das gesteckte Ziel den dazu aufzubringenden Aufwand nicht wert oder aber nicht mit den selbst eingeschätzten Fähigkeiten der Person zu erreichen, wird eine selbstständig motivierte Handlung nicht initiiert.⁶⁶⁹

Eng mit diesen Bereichen der Person und Zielsetzung sind der erforderliche *Aufwand* und der daran anknüpfende *Gewinn* als Einflussfaktoren auf die Motivation verbunden.⁶⁷⁰ Gedanklich der Erwartungs-Wert-Theorie,⁶⁷¹ die seit Mitte des 20. Jahrhunderts einen großen Beitrag zur Motivationsforschung beitrug, entsprungen, werden in dieser Kategorie alle Motivationsgebiete gefasst, die „die Motivation anhand der subjektiven Erwartung erklären“.⁶⁷² „(D)urch ein gewisses Verhalten (wird versucht) eine bestimmte Konsequenz herbeizuführen, und gleichzeitig den subjektiven oder objektiven Wert der Verhaltenskonsequenz“ zu berücksichtigen.⁶⁷³ Die Handlung wird dabei stets mit einer Konsequenz, egal ob positiv oder negativ, verknüpft.⁶⁷⁴ Beeinflusst die Zielsetzung in Form von Gedankenspielen vor allem die Abwägung einer Erreichbarkeit einer motivierten Handlung, ist die Ins-Verhältnis-Setzung des Nutzens zu der dafür verwendeten Arbeitskraft Teil der Faktoren des *erforderlichen Aufwandes* und des *erhofften Gewinns*.⁶⁷⁵

⁶⁶⁸ Vgl. DRESEL, LÄMMLE, Motivation, 82.

⁶⁶⁹ Allein der äußere Druck könnte ihn:sie nur zu einem Vorgehen bewegen. Selbstständig motiviert ist die Handlung dabei nicht.

Wenn die Tätigkeit für das zu motivierende Subjekt in keiner Weise attraktiv ist oder auch unter größter Anstrengung das Ziel nicht erreicht werden kann, bleibt eine motivierte Handlung somit stets aus (vgl. DRESEL, LÄMMLE, Motivation, 88). Sollte einer dieser beiden Komponenten bei null sein, ist keine motivierte Handlung möglich, denn beide Bereiche müssen eine gewisse „Mindestausprägung“ (ebd.) aufweisen. Das Selbstbild der:des Lernenden nimmt somit einen Einfluss auf die eigenständige Motivation.

⁶⁷⁰ Vgl. KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 43.

⁶⁷¹ Dieser Prozess wird daher häufig unter dem Fachterminus „Erwartung-Wert-Modell“ oder „Erwartungs-mal-Wert-Theorie subsumiert (KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 42f.).

⁶⁷² RAUFELDER, Grundlagen schulischer Motivation, 29.

⁶⁷³ RAUFELDER, Grundlagen schulischer Motivation, 29.

⁶⁷⁴ Diese abwägenden Verhaltensweisen finden sich bei externalen Regulationsformen vermehrt wieder. Die „Strafe“ wird mit dem Aufwand der Lerntätigkeit verglichen.

⁶⁷⁵ Basierend auf der Grundidee der Ökonomie, wird in diesem „Nutzenmaximierungsmodell“ aus den vorhandenen Optionen diejenige ausgewählt, die am attraktivsten ist und den meisten Gewinn akquirieren kann (KIRCHLER, WALENTA, Motivation, 43). Diese Ins-Verhältnis-Setzung wird bei jedweder Aufgabe und in jeder Lebenslage vollzogen.

Wird der Gewinn für den erbrachten Aufwand als zu klein eingeschätzt, wird auch an dieser Stelle kaum oder keine selbstständig motivierte Handlung zustande kommen.⁶⁷⁶ Die Tätigkeit wird nur mit dem geringsten Aufwand vollzogen. Ein Minimalziel, nicht das Ausschöpfen des gesamten Potentials der Person, wird in diesen Fällen aufgrund des niedrigen Ertrags angestrebt. Einzig bei Interesse oder bei Erreichung des Flow-Erlebens ist eine Sondierung der Erträge für den Lernenden nicht von Relevanz. Der Spaß und die Freude an der Tätigkeit selbst „entschädigt“ hier schon für die Arbeit.

In durchschnittlichen Lehr-Lern-Situationen ist das Erreichen des Flow-Erlebens keinesfalls bei allen Studierenden und auch nicht in einer Regelmäßigkeit möglich. Daher sollten neben dem Versuch der Weckung des Interesses der Lernenden ebenso die Abwägung gerechter und sinnvoller Aufgaben und die Kommunikation des Zwecks der individuellen Aufgabengebiete bei der Erstellung von Arbeitsaufträgen mitbedacht werden.⁶⁷⁷

Die Angst, weitergehende Fehler zu begehen, blockiert die Zunahme an Wissen beispielsweise bei einer Überforderung von Aufgabenstellungen und kann im schlimmsten Fall durch zusätzliche Gefühle wie Scham, Angst und Frust, eine dauerhafte Entwicklung der Studierendenkompetenzen schädigen. Ähnlich negativ verläuft es bei wiederholt zu leichten Aufgabenstellungen innerhalb eines Seminars. Ist den Lernenden schon vor Beginn der Durchführung die zu ermittelnde Antwort klar, wird der geforderte Arbeitsprozess nicht vollständig durchgeführt und die Motivation, an der Sitzung teilzunehmen, sinkt rapide.⁶⁷⁸ Eine kognitive Auseinandersetzung mit den zu

⁶⁷⁶ Auch in diesem Fall kann höchstens der Druck von außen zu einigen wenigen Lernversuchen führen.

⁶⁷⁷ Die Auswahl der Schwierigkeitsstufen spielt hierfür eine entscheidende Rolle. Zu überlegen ist seitens der Lehrperson, welche Aufgabenarten anhand des schon vorhandenen Wissens vorrangig von der Lerngruppe abverlangt werden. Die Erkenntnisse aus der einführenden Evaluation mit ihren inhaltlichen (vgl. die Seiten 116-125) sowie Operatoren-bedingten (vgl. die Seiten 114-116) Schwierigkeitsstufen sollten beachtet werden.

⁶⁷⁸ Zu einfache Aufgabenstellungen können auch auf persönlicher Ebene zu Störungen der Beziehung und des Lernortes führen, da die Lernenden den Eindruck gewinnen könnten, dass der: die Lehrende ihnen nicht ausreichend zutraue bzw. kein Interesse an der eigenständigen Entwicklung der Studierenden habe.

erlernenden Inhalten wird nicht forciert, eine langfristige Wissenszunahme nicht geschaffen. In beiden Situationen, bei einer Über- oder Unterforderung der Studierenden, kommt es im schlimmsten Fall zur Resignation oder aber einer Abwendung vom Thema.⁶⁷⁹

Daher gilt: Wenn die gestellten Anforderungen nicht den Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden entsprechen und die Erwartung an eine lehrreiche Sitzung nicht erfüllt⁶⁸⁰ werden, setzt der Lerneffekt bei Studierenden aus. Daher sollte der Schwierigkeitsgrad der gesamten Veranstaltung nicht ohne Rücksprache und Evaluation der Wissensgrundlagen der Lernenden festgelegt werden. Ein „optimal herausfordernde(r)[...] Schwierigkeitsgrad[...]“ ist für den Lernzuwachs der Studierenden notwendig.⁶⁸¹

Der *Lernort*⁶⁸² hat als stark externes motivationales Element neben der empfundenen Selbstbestimmung ebenfalls einen großen Einfluss auf die Lernenden in bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungsreihen. Er kann die Studierenden zu einer Teilnahme bewegen. Als einer der durch situative Gegebenheiten und außenstehende Personen am meisten zu beeinflussenden Faktoren der menschlichen Motivation wird im Folgenden eine positive motivationale Beeinflussung innerhalb einer bibelwissenschaftlichen

⁶⁷⁹ Bestenfalls fühlen sich die Studierenden nicht klug genug, vollständig ernst genommen oder langweilen sich bei der Ausführung der Arbeitsaufträge. Bei regelmäßiger Über- oder Unterforderung ist ein Resignieren und auf Dauer eine Abwendung von den Themeninhalten wahrscheinlich.

⁶⁸⁰ Vgl. DRESEL, LÄMMLE, Motivation, 88. Dieser Prozess wird im Verlauf der Zeit auf die aktuellen Ergebnisse angepasst, im Kern jedoch gleich auf theoretischer Ebene durch verschiedene Erwartungs-Wert-Modelle gestützt. „Die theoretische Grundidee in diesen Modellen ist, dass die resultierende Motivation das Ergebnis der Verknüpfung von Erwartung und Wert ist.“ (ebd.).

⁶⁸¹ DRESEL, LÄMMLE, Motivation, 84.

Bei Bedarf kann dieser auch durch eine Aufgabenvielfalt erreicht werden. Indem die Studierenden in besonders wichtigen Bereichen Wahlmöglichkeiten erhalten unterschiedliche Schwierigkeitsstufen zu erarbeiten und zudem ihre eigenständige Selbsteinschätzung zu schulen, kann gleichzeitig auch das Gefühl von Selbstbestimmung gefördert werden.

⁶⁸² Unter dem Aspekt des Lernortes werden im Folgenden ausschließlich außerfamiliäre soziale Beziehungen betrachtet. Die Gegebenheiten des universitären Seminarsgeschehens und die dort aktiv und passiv handelnden Akteur:innen sind hierfür fokussiert. Die Einflussnahmen der familiären sozialen Eingebundenheit und der damit verbundenen Leistungsmotivation bei Schüler:innen beschreibt LOOSER, Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation, 63-84. In dieser auf das schulische Lernen ausgelegten Darstellungen wird die Bedeutung von familiären Drucksituationen und auch der Einflussnahme auf Lernende durch die Beziehungsebene verdeutlicht. Ansatzweise ist dies auch bei jüngeren sowie bei den Eltern lebenden Studierenden zu beobachten.

Lehrveranstaltung nähergehend dargestellt.⁶⁸³ Ein fördernder Lerneffekt durch die Voraussetzungen und Interaktionen zwischen den Akteur:innen wird als Zielsetzung hierbei verfolgt.⁶⁸⁴

3.6 Der Lernort als wichtiges Element von menschlicher Lernmotivation

3.6.1 Die grundlegenden Eigenschaften eines positiven Lernortes

Der *Lernort* als Faktor der Motivation der Lernenden beschreibt vorrangig die Gegebenheiten der Lernsituation und die Umgangsweisen zwischen den interagierenden Personen.⁶⁸⁵ Die Umgebung und die Atmosphäre, in der eine Lehrveranstaltung stattfindet, wird mit diesem Element der Motivation nähergehend analysiert. Dabei beschreibt die Forschungsliteratur die Unterpunkte des positiven sozialen Gefüges, einer lernfördernden Interaktion und einer

⁶⁸³ Das Merkmal des Freiheitsgefühls bildet den Abschluss dieser Betrachtung und wird dem Lernort im Nachgang mitamt einiger Handlungsimpulse angeschlossen.

⁶⁸⁴ Die folgenden Beschreibungen beziehen sich größtenteils auf Schulklassen, können aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe jedoch in den universitären Bereich übertragen werden: vgl. PREISER, S., Gestaltung eines kreativitätsfreundlichen Lernklimas. Befragungsinstrument und Trainingskonzept für pädagogische Fachkräfte, in: Koop, C., Steenbuck, O. (Hrsg.), Kreativität: Zufall oder harte Arbeit? Frankfurt a.M. 2011, 28-35, 30; vgl. MESSNER, R., Ein Plädoyer zur Neugestaltung professionfördernder Szenarien zur Integration von Praxis- und Wissenschaftsorientierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung, in: Steffens, U., Posch, P. (Hg.), Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4, Münster 2019, 135-154, 142f.

⁶⁸⁵ Dass das vorherrschende Klima innerhalb einer Lerneinheit den Lernerfolg einer Lernendengruppe beeinflussen kann, kam mit der aufkommenden Outcome-Orientierung der Kompetenzforschung immer mehr in den Fokus der Betrachtung (vgl. KLIEME, E., RAKOCZY, K., Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 [2008] 2, 222-237). Heutzutage bildet es eine „Basisdimension Guten Unterrichts“, auch bekannt als unterstützendes Unterrichtsklima (vgl. LIPOWSKY, F., Unterricht, in: Wild, E., Möller, J. [Hg.], Pädagogische Psychologie, Berlin/Heidelberg 32020, 69-118, 93.95f.; vgl. „Schülerorientierung/Unterstützung“ in GRÖSCHNER, A., KLEINKNECHT, M., Qualität von Unterricht. Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung, in: Haag, Ludwig, Rahm, Sibylle, Apel, Hans Jürgen, Sacher, Werner [Hg.], Studienbuch Schulpädagogik, Regensburg 52013, 162-177, 171f.) und ist als Grundlage eines universitären Lehramtstudiums nicht mehr aus den Einführungen wegzudenken. Diese Einflussnahme des Umgangs auf das Motivationslevel der Lernenden wird im Folgenden auch auf den universitären Lehrbetrieb übertragen.

Es werden allerdings aufgrund der Eigenheiten der universitären Lehre nicht alle Eigenschaften der schulischen Unterrichtsforschung in diesem Prozess berücksichtigt. Allgemein kann zu dem Bereich der Seminargruppe gesagt werden, dass sich innerhalb der Lernenden eine Eigendynamik und ein geschlossenes System entwickelt. „Je länger die Gruppe zusammen ist, desto mehr entwickelt sich eine Binnenstruktur mit Regeln, Ritualen, Rollenverteilungen, desto deutlicher werden die Grenzen zur Umwelt, z.B. zu anderen Seminargruppen, zur Familie oder zum Arbeitsplatz. Zur Lernqualität der Gruppe tragen auch die Schweiger und die ‚drop outs‘ bei“ (SIEBERT, Pädagogischer Konstruktivismus, 39).

Zudem ist Ausdruck des „unterstützenden Unterrichtsklimas“ im Folgenden aufgrund seiner Uneindeutigkeit absichtlich vermieden. Die Probleme der Definition und Kategorisierung dieses Begriffes zeigt LIPOWSKY, Unterricht, 95.

angenehmen zwischenmenschlichen Beziehung⁶⁸⁶ der agierenden Personen als relevante Bereiche des Lernortes.⁶⁸⁷ Sie bilden gleichzeitig durch ihre externe Natur die Einflussmöglichkeiten der:des Lehrenden ab und sind daher für eine gelingende bibelwissenschaftliche Lehrveranstaltung von großer Relevanz.⁶⁸⁸

Bei einer praktischen Realisierung eines positiven Lernortes innerhalb universitärer Lehre können zum Erreichen dieser Zielsetzungen primär zwei Schwerpunkte für ein positives Lernklima in den alltäglichen Lernverlauf implementiert werden: ein *vorgelebtes wertschätzendes Miteinander* und eine *bewusste und positive Feedbackkultur*.

⁶⁸⁶ Angelehnt an FLAIG, M., HELTEMES, T., SCHNEIDER, M., Lernförderliche Durchführung von Lehrveranstaltungen, in: Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A., Szczyrba, B. (Hg.), Handbuch Hochschuldidaktik, Bielefeld 2021, 73-86, 75.

⁶⁸⁷ Vgl. SCHUSTER, B., Motivation, in: Ders., Pädagogische Psychologie. Lernen, Motivation und Umgang mit Auffälligkeiten, Heidelberg 2017, 23-74, 41; vgl. den Einfluss des Peer-Verhältnisses auf die Lernentwicklung bei RAUFELDER, Grundlagen schulischer Motivation, 88. In Kürze zusammengefasst bei MACKE et. al., Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, 79.

Bei empirischen Analysen konnten die positiven Effekte auf die akademischen Leistungen der Studierenden nachgewiesen werden (vgl. FLAIG et. al., Lernförderliche Durchführung von Lehrveranstaltungen, 75; vgl. auch SCHNEIDER, M., PRECKEL, F., Variables associated with achievement in higher education. A systematic review of meta-analyses, in: Psychological Bulletin 143 [6] 2017, 565–600).

⁶⁸⁸ Der Zweck einer klima- und beziehungsorientierten Umgebung in Lehrkontexten ist nicht kritiklos. Schon im schulischen Bereich wird Lehrenden mit einer Fokussierung auf vertrauensbasierende und -bildende Aspekte der Vorwurf gemacht, einen „potentiellen Autoritätsverlust“ oder „Leistungseinbußen“ durch diese Vorgehensweise zu erleiden. Abwertend findet in diesem Kontext auch der Ausdruck der „Kuschelpädagogik“ eine Verwendung (vgl. dazu die Auseinandersetzung mit den Negativdarstellungen von LEITZ, I., Motivation durch Beziehung, Wiesbaden 2015, 17). Diesem Einwand widersprechen wissenschaftliche Forschungsergebnisse allerdings. Beispielhaft hierfür kann die SHELL-Jugendstudie (vgl. SHELL Deutschland Holding, 14. Shell Jugendstudie, Jugend 2010, Frankfurt 2002; vgl. SHELL Deutschland Holding, 16. Shell Jugendstudie, Jugend 2010, Frankfurt 2010) angeführt werden, die aufzeigt, dass die gute Beziehung und das Wohlbefinden von Schüler:innen keinesfalls zu einer passiven Lebenshaltung oder Gleichgültigkeit im Unterricht führen (vgl. LEITZ, Motivation durch Beziehung, 18). Vgl. dazu auch KITZINGER, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt, 251f.

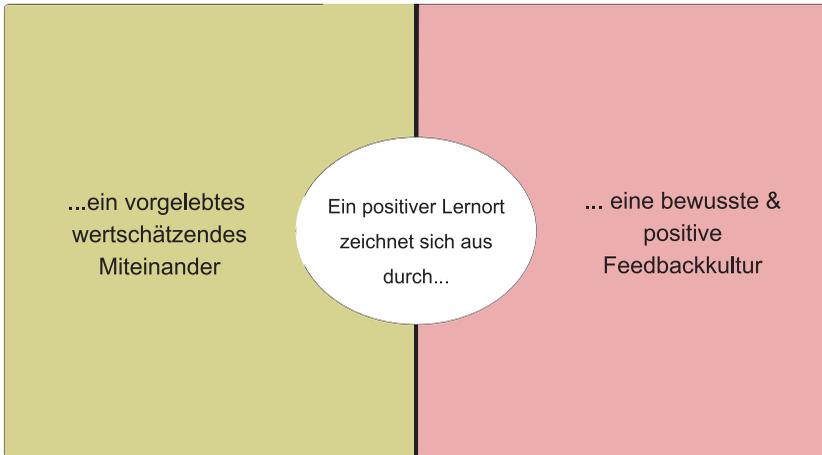


Abbildung 21: Eigenschaften eines positiven Lernortes

Diese sind von den Lehrpersonen idealerweise in allen Lehr-Lernsituationen zu erschaffen⁶⁸⁹ und als grundlegende Umgangsarten in den gesamten Veranstaltungsverlauf zu integrieren, da sie einen begünstigenden Einfluss auf die Motivation der Lernenden haben.

3.6.2 Ein vorgelebt wertschätzendes Miteinander als Basis für einen positiven Lernort

Der Terminus des *wertschätzenden Miteinanders* beschreibt verschiedene Aspekte der grundlegenden Interaktion der Akteur:innen innerhalb der Lehrveranstaltung. Er kann die Basis für alle positiven Kommunikationen bilden.⁶⁹⁰ Dafür ist die gegenseitige Achtung, die gleichermaßen von Seiten der Lehrenden und Lernenden⁶⁹¹ gestützt wird und sich wechselseitig in ihrem

⁶⁸⁹ Vgl. MACKE et. al., Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, 79.

⁶⁹⁰ Das Gefühl der Sicherheit sollte für ein positives Klima geschaffen und erhalten werden (vgl. MACKE et. al., Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, 79).

⁶⁹¹ Die Notwendigkeit einer beidseitig wertschätzenden Kommunikationskultur wird für den Religionsunterricht bei REESE-SCHNITKER, A., Gespräche im Religionsunterricht, in: Reese-Schnitker, A., Bertram, D., Fröhle, D. (Hg.), Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale, Stuttgart 2022, 17-41, 28, ausgeführt.

„Menschsein“ anerkennen,⁶⁹² in allen Fällen maßgeblich und zu wahren.⁶⁹³ Die Akzeptanz und die Wertschätzung⁶⁹⁴ der Beteiligten innerhalb der Seminarsituation in Form eines respektvollen Umgangs sowohl unter dem:der Lehrenden mit den Lernenden⁶⁹⁵ als auch innerhalb der Studierendengruppe ist hierfür in einem ersten Schritt sicherzustellen.⁶⁹⁶ Sie stellt eine der wichtigsten Eigenschaften eines positiven Lernklimas dar.⁶⁹⁷

⁶⁹² HERZOG, W., Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Weilerswist 2002, 488; Bezug nehmend darauf auch GIESINGER, J., Wirksamkeit und Respekt. Zur Philosophie des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 6, 817-831, 827.

⁶⁹³ Vgl. die Stufe 1 bei PIETSCH, M., SCHNACK, J., SCHULZE, P., Unterricht zielgerichtet entwickeln. Die Hamburger Schulinspektion entwickelt ein Stufenmodell für die Qualität von Unterricht, in: Pädagogik 61 (2009) 2, 38-43, 39; vgl. auch GABRIEL, Videobasierte Erfassung von Unterrichtsqualität, 23.

⁶⁹⁴ Burow erläutert in seinem Plädoyer für eine „Positive Pädagogik“ im Schulkontext, dass „Wertschätzung [...] gleichzeitig die Grundlage für die Erfahrung von Glück und sozialem Wohlbefinden am Arbeitsplatz wie in der Schule“ ist. „(D)enn wer Anerkennung für seine Leistung durch die Gemeinschaft erhält, ist zufrieden und motiviert.“ (BUROW, Positive Pädagogik, 97).

⁶⁹⁵ Hierzu ermittelte Iris Leitz in einer Studie zur motivationalen Bedeutung von Beziehungen, dass Beziehungen zwischen dem:der Lehrenden und den Lernenden einen größeren Einfluss auf die Motivation als eine positive Fehlerkultur oder lernförderliches Unterrichtsklima haben (vgl. LEITZ, I., Die motivationale Kraft guter Beziehungen, in: Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg 43 [2017] 3, 11-15, 14f.; vgl. auch KITZINGER, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt, 186f.).

⁶⁹⁶ Im Schulbetrieb unter dem Ausdruck des „Klassenklimas“ bekannt, ist dieser für eine motivierende Arbeitsweise ebenso wie die kognitiven Impulssetzungen von Relevanz. Vgl. hierzu EDER, F., Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität, in: Unterrichtswissenschaft 30 (2002) 3, 213-229, 215.217.

Empirisch konnten der Effekt einer positiven Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden nachgewiesen werden (vgl. FLAIG et. al., Lernförderliche Durchführung von Lehrveranstaltungen, 75).

⁶⁹⁷ Wird das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und Wertschätzung innerhalb der universitären Lehre nicht bedient, kann es zu hemmenden motivationalen Effekten bei den Lernenden kommen. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, auch als psychologisches Bedürfnis nach Zugehörigkeit bekannt, ist eines der grundlegendsten und stärksten Motive menschlichen Handelns (vgl. BAUMEISTER, R. F., LEARY, M. R., The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation, in: Psychological Bulletin 117 [1995], 497-529; ebenso vgl. FETCHENHAUER, Psychologie, 60). Existiert beispielsweise die Angst von einer Gruppe ausgeschlossen zu werden oder das Gefühl einer fehlenden Gruppenzugehörigkeit und der damit verbundenen Einsamkeit und des Schams (vgl. FETCHENHAUER, Psychologie, 60), beeinflusst dies die individuelle Motivation sowie die gesamte Dynamik der Gruppe. Eine offene und konstruktive Seminar- und Diskussionskultur kann hier nicht entstehen, da die Sorge um soziale Degradierung durch Verspottung oder Diffamierung wächst.

In der universitären Lehre erhalten diese sozialen Grundlagen und der Wunsch nach Anerkennung glücklicherweise nicht einen derart großen Stellenwert wie in der Schule. Durch die dauerhafte Durchmischung der Seminargruppen in den individuellen Lehrveranstaltungen finden sich in vielen Fällen Personen nur in einzelnen Seminaren in diesen Konstellationen zusammen. Innerhalb der Veranstaltungen sind andere Gruppenzusammensetzungen zu finden. Hierdurch entsteht nicht wie in der Schule ein Druck, sich den Gegebenheiten und dem sozialen Gefüge sofort unterzuordnen. Auch befinden sich die meisten der Studierenden nicht mehr in der Phase der Adoleszenz. Der Wunsch nach Akzeptanz wird durch Selbstsicherheit und Eigenständigkeit in vielen Bereichen ersetzt.

Diese Durchmischung der Lernenden hat allerdings auch negative Einflüsse, denn die ständig alternierenden Seminargruppen erschweren gleichzeitig die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls enorm. Durch die kurzen Sitzungen und die wenige gemeinsame Zeit müssen besondere

Besonders wichtig ist eine wertschätzende Lernatmosphäre im theologischen Lernen, da von den Studierenden, anders als beispielsweise in naturwissenschaftlichen Fachgebieten, der Fokus ihres christlichen Glaubens thematisiert und ggf. durch wissenschaftliche Erkenntnisse etwas ins Wanken geraten kann. Die bibelwissenschaftlichen Auseinandersetzungen können und sollen in ihrem Kern das „bloße[...] ,Reden[...] über Religion“⁶⁹⁸ überschreiten und Raum für persönliche theologische Bildung und Formung schaffen. Um diesen Schritt im universitären Lehr-Lernkontext zu vereinfachen bzw. z.T. zu ermöglichen, ist eine wertschätzende Umgangsweise in allen Situationen unter den Teilnehmenden zu gewährleisten.

Dabei hat der:die Lehrende einen großen Stellenwert bei der Erschaffung dieser Umgebung – auch da innerhalb sozialer Beziehungen Verhaltensmuster von Mitmenschen wiederholt und übernommen werden.⁶⁹⁹ Als hierarchisch überlegene Person in dieser universitären Seminarsituation besitzt aus diesem Grund die Lehrperson die erfolgversprechende Fähigkeit, einen wertschätzenden Rahmen zu schaffen.⁷⁰⁰

Dies bedeutet selbstredend nicht, dass der Erfolg der Beziehung allein von der Lehrperson abhängig ist. Zwar ist der:die Lehrende „verantwortlich“ für eine gelungene Beziehungsgestaltung⁷⁰¹, aber ob das ermöglichte Angebot seitens der Lernenden angenommen wird, liegt nicht in der Macht der:des Bibelwissenschaftler:in: Bibelwissenschaftlers. Die Beziehung ist als

Anstrengungen auf Seiten des Lehrenden getätigt werden, um eine gemeinschaftliche Atmosphäre zu ermöglichen.

Anders sieht dies bei universitären Blockveranstaltungen aus. Trotz des gleichen zeitlichen Rahmens sind die Lernenden durch die länger zusammenhängenden Sitzungen eher geneigt mit anderen Studierenden zu interagieren und „Bündnisse“ zu schließen. Eine engere Gruppenbildung kann beobachtet werden (vgl. FISCHER, H., PETERS, B., Blockveranstaltungen. Lehrformat für eine heterogene Studierendenschaft? Discussion papers des Zentrums für Hochschulbildung, Dortmund 2012, 10f.).

⁶⁹⁸ BAH, M., Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen, in: Hilger, G., Leimgruber, S., Ziebertz, H.-G. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2013, 487-497, 488.

⁶⁹⁹ Die Führungskräfte sollten diese positive Grundhaltung vorleben (vgl. KITZINGER, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt, 185).

⁷⁰⁰ Sie fungiert hier als Vorbildcharakter für die anderweitigen Interaktionen zwischen den Studierenden (vgl. MACKE et. al., Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, 79).

⁷⁰¹ KITZINGER, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt, 188.

wechselseitiges Konstrukt von beiden Seiten zu führen.⁷⁰² Der:die Lehrende initiiert⁷⁰³ ausschließlich den Start einer wertschätzenden Beziehung.⁷⁰⁴

Grundsätzlich ist die Schaffung einer klima- und beziehungsorientierten Umgebung neben anderen relevanten Gesprächsaspekten⁷⁰⁵ für ein „(g)ewinnbringende(s) Gespräch[...]“ in Seminarsituationen notwendig. Diesem Aspekt unterstellt ist auch die Einführung einer gesunden Diskussionskultur.⁷⁰⁶ Sie ist allem voran für eine positive Einflussnahme auf die Motivation der Lernenden in bibelwissenschaftlichen Seminaren unerlässlich, da sich, anders als beispielsweise in naturwissenschaftlichen Studiengängen üblich, der textnahe Diskurs der Exegese und Hermeneutik der Problematik der Uneindeutigkeit stellt.⁷⁰⁷ Eine axiomatische, die Zeit überdauernde Interpretation der biblischen Perikopen ist in einem absoluten Sinn nicht möglich.⁷⁰⁸ Die

⁷⁰² Vgl. KITZINGER, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt, 188.

⁷⁰³ Vgl. MACKE et. al., Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, 79.

⁷⁰⁴ Dabei sind nicht nur die „direkte Kommunikation“ und verbale Aussagen für eine positive Entwicklung beachtenswert. Verschiedene Teilbereiche der Interaktion und des Zusammenseins, auch nonverbales Verhalten, wie mimische und gestische Äußerungen, haben einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf das Seminarklima. „(A)uch der ‚Schweiger‘, der desinteressiert aus dem Fenster blickt oder Strichmännchen kritzelt“ (SIEBERT, Pädagogischer Konstruktivismus, 79) wirkt in seinem eigenen Sinne auf das Seminarergehen ein.

Um ein allgemein wertschätzendes Miteinander zu ermöglichen, sollte daher nicht nur ein respektvoller und wertschätzender Ton unter allen Teilnehmenden gefördert werden, sondern auch nonverbal seitens der Lehrperson das genaue und aktive Zuhören (vgl. BROHM, M., Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen. Konzepte und Strategien für Fach- und Führungskräfte, Wiesbaden 2016, 32; vgl. KITZINGER, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt, 186) durch bestätigende Mimik und Gestik (vgl. BROHM, Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen, 32; vgl. KITZINGER, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt, 186) verdeutlicht werden. Alle Bereiche menschlicher Interaktion sind zu berücksichtigen.

⁷⁰⁵ Hierunter sind allgemeine Eigenschaften einer guten Gesprächsführung zu verstehen. So ist seitens der Lehrperson beispielsweise stets darauf zu achten, dass „möglichst viele zum Sprechen [...] motivier(t)[...]“ werden, die Moderation „aufmerksam und deutlich“ durchgeführt sowie der rote Faden des Gesprächs beibehalten wird (REESE-SCHNITKER, A., Sprache, in: Kropač, U., Riegel, U. [Hg.], Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 406-412, 412). Zudem sind die individuellen Beiträge zu strukturieren und der „Gesprächsgewinn kritisch zu reflektieren“ (ebd.). Diese vielfältigen Kommunikationseigenschaften sind vollständig für einen gewinnbringenden Seminarverlauf zu berücksichtigen (alle Äußerungen beziehen sich hier auf gewinnbringende Gespräche im Religionsunterricht, können aber ohne Abstriche auch auf die universitäre Lehre übertragen werden).

Die in diesem Kontext von Reese-Schnitker angesprochene Strukturierung und kritische Reflektion der Äußerungen sowie die Gefahr einer zu starken Dominanz der Lehrperson werden in den folgenden Abschnitten nähergehend für den bibelwissenschaftlichen Bereich beschrieben und wurden daher hier ausgelassen.

⁷⁰⁶ Diese sollte einem systemischen Denken angelehnt werden (SIEBERT, Pädagogischer Konstruktivismus, 39).

⁷⁰⁷ Diese Aussage ist nicht mit einer Willkürlichkeit der Deutungen zu verwechseln (vgl. die Ausführungen auf den Seiten 194-201).

⁷⁰⁸ „Der Sinn der biblischen Texte konstruiert sich neu in [...] Akten des Lesens, in welchen ihr Leser sich selbst in einer Weise neu verstehen lernt“ (KÖRTNER, U., Der inspirierte Leser. Zentrale Aspekte biblischer Hermeneutik, Göttingen 1994, 16). Das bedeutet gleichzeitig, dass eine

bibelwissenschaftliche Diskussions- und Auslegungslandschaft ist einem ständigen Wandel der Einflüsse unterlegen.⁷⁰⁹ Durch das Lesen biblischer Perikopen kommt es immerzu zu neuen und eigenständigen Deutungen der Textkorpora. Eine eindeutige, einzelne, *abschließende* Interpretation biblischer Texte ist nicht möglich.

Für die universitäre bibelwissenschaftliche Lehre bedeutet dies einen besonderen Umgang mit vorgetragenen oder diskutierten Textinterpretationen. Da eine „eindeutige“ richtige Auslegungsweise eines Bibeltexes nicht existiert, muss die Möglichkeit verschiedener Konstruktions- und Interpretationswege erhalten und auch den Studierenden innerhalb der Lehrveranstaltungen zugänglich gemacht werden. **Nicht** die *Vereinheitlichung bibelwissenschaftlicher Textinterpretationen* oder gar das *Durchsetzen der Forschungsmeinung der Lehrkraft* bildet das Ziel bibelwissenschaftlicher Arbeitsweise.⁷¹⁰ Vielmehr sollten die angehenden Religionslehrkräfte erlernen, ihre eigenen Interpretationen bei Bedarf in einem gesunden Maße zu öffnen und diskursiv zu verteidigen.⁷¹¹

Dies ist nicht mit einem „vulgären und auch bei Studierenden verbreiteten Relativismus, nach dem es in religiösen Fragen kein wahr und falsch gibt“ zu verwechseln.⁷¹² Es gibt falsche Interpretationen biblischer Perikopen.

einheitliche und übergreifende Deutung der biblischen Texte auch nicht innerhalb von Seminareinheiten erwartet werden sollte

⁷⁰⁹ Terminologisch kann dies unter der Polyvalenz der biblischen Texte und ihrer „Pluriinterpretabilität“ zusammengefasst werden (vgl. BRIEDEN, N., ‚Verstehen von Anfang an‘. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Paradoxireflexion, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an [VvAa] 1 [2016] 1, 57-76, 70).

⁷¹⁰ Brieden fasst die Diskussion um die unmittelbare Wahrheitsfrage gekonnt zusammen, wenn er sagt, dass „(e)s [...] nicht darum (geht), welche Interpretationen eines biblischen Textes ‚wahr‘ ist, sondern darum zu verstehen, warum es zu unterschiedlichen Interpretationen gekommen ist, welche Interpretationsmuster zu differenzieren sind, was die unterschiedlichen Interpretationen für ein Gesamtverständnis eines Textes jeweils beitragen und welche Kompetenzen Lernende erwerben können, wenn sie sich mit divergierenden Interpretationen auseinandersetzen“ (BRIEDEN, ‚Verstehen von Anfang an‘, 70).

⁷¹¹ Die Studierenden erfahren dadurch schon im eigenen Lernprozess, dass eine Deutungshoheit im bibelwissenschaftlichen Kontext nicht immer existiert.

Dies ist für ihre Handlungen und Entscheidungen als spätere Religionslehrer:innen besonders relevant, da für Schüler:innen „eine offene Haltung der Lehrer und Lehrerinnen, Einfühlungsvermögen und Fairness sowie ein solides Fachwissen eine große Rolle“ spielen (EUTENEUER, N., *Der/die (Religions-)Lehrer/in aus Schülersicht im Vergleich verschiedener konfessioneller Gymnasien*, Siegen 2017 [Masterarbeit], 59). Zitiert und verwendet in GOJNY et. al., *Religionspädagogik in Anforderungssituationen*, 62.

⁷¹² BRIEDEN, ‚Verstehen von Anfang an‘, 70.

Allerdings finden sich aufgrund verschiedener Perspektivierungen auch vielfältige Standpunkte bibeltextlicher Deutung, die sich aus der analysierten Perikope begründen lassen.⁷¹³ Diese haben ihre Daseinsberechtigung und sind durch die bibelwissenschaftlich Lehrenden wahrzunehmen und bei Bedarf zu diskutieren. Innerhalb dieser Plenumsdiskussionen sollten die eigenständigen Meinungen aller Teilnehmenden in einem angemessenen Rahmen, auch bei abweichenden Interpretationen unter den Studierenden, bei fachlicher Richtigkeit akzeptiert werden.

Einer Monopolisierung biblischer Interpretationen und dem häufig noch aus der Schule bekannten Wunsch, die für den:die Lehrende:n „richtige“ Deutung⁷¹⁴ wiederzugeben, ist zudem durch die Lehrkraft entgegenzuarbeiten.⁷¹⁵ Dies entspricht nicht der biblischen Deutungsvielfalt.

Dieser Umstand der vielfältigen Auslegung biblischer Texte kann in der praktischen Umsetzung anhand fachwissenschaftlicher Publikationen gut demonstriert werden. Beispielhaft sind die Möglichkeiten der Deutungen biblischer Schriften durch die Betrachtung von bibelwissenschaftlichen Sammelwerken zu verdeutlichen.⁷¹⁶ Die dort verwendeten unterschiedlichen

⁷¹³ Vgl. BRIEDEN, ‚Verstehen von Anfang an‘, 70.

⁷¹⁴ Es sollte keine „Didaktik der vorbestimmten Bedeutung“ verfolgt werden (PORZELT, Grundlinien biblischer Didaktik, 120).

⁷¹⁵ Jedoch sollte den Studierenden bewusst gemacht werden, dass einige Textdeutungen wahrscheinlicher als andere sein können. Die Vielfalt der Interpretationen darf nicht um der Vielfalt willen dauerhaft beibehalten werden, wenn eine der Analysen am sinnvollsten erscheint. Dieser Ansatz verfolgt nicht das Ziel Diskussionen für oder gegen eine Interpretation wegzulassen. Vielmehr soll den Studierenden die Vielfalt an Auslegungen innerhalb biblischer Perikopen verdeutlicht und die zwanghafte Suche nach einer monopolisierten Interpretation vermieden werden.

⁷¹⁶ Das Sammelwerk zur neutestamentlichen Wissenschaft (Becker, E.-M. (Hg.), Neutestamentliche Wissenschaft. Autobiographische Essays aus der Evangelischen Theologie, Tübingen/Basel 2003) bietet einen Einblick in die facettenreiche Arbeitsweise der Bibelwissenschaft. Vielfältige Zugänge durch einzelne exegetische Methoden (vgl. ALAND, B., Textkritik des Neuen Testaments. Editieren und Interpretieren, 236-242; vgl. HORN, F. W., Zwischen Redaktionsgeschichte und urchristlicher Religionsgeschichte, 206-215; vgl. LINDEMANN, A., Exegese für Theologie und Kirche, 64-71) werden hier neben Überlegungen zur Relevanz für die Kultur und Gesellschaft biblischer Texte gestellt (vgl. VOUGA, F., Relevanz der neutestamentlichen Aussagen in der Gesellschaft und in der Kultur, 72-80). Auch finden Darstellungen zu den Interpret:innen (vgl. WOLTER, M., Der Exeget als Leser und Interpret der Bibel, 90-102) und literatursoziologischen Einflüssen (vgl. THEIßEN, G., Von der Literatursoziologie zur Theorie der urchristlichen Religion, 176-185) ihren Platz. Unterschiedliche Arbeitsweisen und gedankliche Ansätze sind hierdurch eindrücklich gekennzeichnet.

Dabei werden die autobiographischen Meilensteine der Autor:innen innerhalb dieses Werkes bei allen Auseinandersetzungen berücksichtigt. Dies ist in anderen fachwissenschaftlichen Bearbeitungen, bei einer ebenfalls facettenreichen Arbeitsweise, in der Regel nicht der Fall.

Forschungsansätze, wie historische, kulturelle oder auch narrative Fokussierungen, präsentieren auf mannigfaltige Weise die Auslegungsmöglichkeiten biblischer Erzählungen.⁷¹⁷

Neben einem Perspektivwechsel durch die Schwerpunktsetzungen individueller Autor:innen oder Forschungsschwerpunkte ist auch eine Aufarbeitung der historischen Ausbildung des Umgangs mit der Bibel eine weitere Möglichkeit, den Lernenden durch etwas Abwechslung Interesse an dem Seminar geschehen näherzubringen. So könnte die Entwicklung vom Text hin zum Rezipierenden anhand einiger Strömungen und zeitlicher Tendenzen⁷¹⁸ die Vielfalt der bibelwissenschaftlichen Arbeit oder auch den Einfluss einzelner theologischer Schulen auf die Entwicklung der Textdeutungen verdeutlichen.

Bei geschickter Implementierung in die Lehre können diese Vorgehensweisen den Blick der Studierenden auf die Fachwissenschaft erweitern und bestenfalls zu einem Interessenszuwachs bei Lernenden führen.⁷¹⁹

Durch diese persönliche Bezugnahme der Schreibenden zu der Bibelwissenschaft wird das Gesagte und die dabei angesprochenen fachwissenschaftlichen Erkenntnisse allerdings nicht weniger relevant und wurde daher für diese Ausführung absichtlich hervorgehoben. Für eine universitäre Auseinandersetzung sind einige Artikel gerade *durch diese Perspektivierung* geeignet angehenden Religionslehrer:innen den Zugang zu bibelwissenschaftlichen Arbeitsweisen näherzubringen. Ihre persönlichen Zugangsweisen zeigen die Lebenswege der Theolog:innen und ihre Überzeugungen auf und ermöglichen hierdurch eine neue Sicht auf die Forschung. Daher sollten auch diese wissenschaftlichen Publikationen trotz ihrer Eigenheiten im Planungsprozess berücksichtigt werden.

⁷¹⁷ Ebenso vielfältig wie die Darstellungen in Beckers überblickendem Sammelband findet sich zu spezifischeren theologischen Fragen eine breite Interpretationslandschaft. Beispielsweise sind zu der Frage des historischen Jesus in verschiedenen Zeiten umfangreiche Forschungsergebnisse vorhanden (vgl. KELBER, W. H., *Der historische Jesus. Bedenken zur gegenwärtigen Diskussion aus der Perspektive mittelalterlicher, moderner und postmoderner Hermeneutik*, in: Schröter, J., Brucker, R. [Hg.], *Der historische Jesus. Tendenzen und Perspektiven der gegenwärtigen Forschung*, Berlin/New York 2002, 15-66).

⁷¹⁸ Die Entwicklung vom kerygmatisch-theologischen Ansatz bis zur konstruktivistischen Überzeugung verdeutlicht die Ablösung von der Schrift und die darauffolgende Hinwendung zur lesenden Person sehr eindrücklich (vgl. SCHOLZ, S., EISENLAUER, V., „Narrativität und Bibeldidaktik“, Ein sprachwissenschaftlicher Zugang zu biblischen Erzählungen, in: *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur* 45 [2010] 1, 46-56, 46. Weitere Informationen zu der Entwicklung finden sich in WEGENAST, K., *Bibeldidaktik 1975-1985. Ein Überblick*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 3 [1986], 127-152; vgl. auch METTE, N., *Bibeldidaktik 1986-2006*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 23 [2007], 175-195).

⁷¹⁹ Bei Präferenzen von historischen und kulturellen Deutungen individueller Lernender können Aufarbeitungen mit einem vergleichenden Charakter herangezogen werden. Hier werden außertextliche Forschungsergebnisse mit biblischen Darstellungen nebeneinandergestellt und anschließend in einem Verhältnis zueinander gesetzt. Die Perspektive richtet sich dabei von außen nach innen. So werden beispielsweise die Erkenntnisse aus historischen Forschungen zum zweiten Jerusalemer Tempel in einem ersten Schritt gesammelt und nähergehend betrachtet. Die dort vorgefundenen Ergebnisse werden dann folgend mit den biblischen Darstellungen im Neuen Testament verglichen. Der Fokus richtet sich von den historischen Gegebenheiten auf die Richtigkeit des Textes.

Allgemein sollten alle Teilnehmenden dazu animiert werden, Position in bibelwissenschaftlichen Plenumsdiskussionen zu beziehen – denn der Einbezug der eigenen Interpretationen der Lernenden in den Seminaraufbau nimmt zudem einen positiven Einfluss auf das motivationale Empfinden der Individuen. Die biblischen Fragestellungen entwickeln durch die persönliche Positionierung eine Relevanz für jede:n Lernende:n und die wissenschaftlichen Fachinhalte sind nicht mehr nur eine für das Studium geforderte Notwendigkeit, sondern werden auch für die individuelle Auseinandersetzung der Studierenden wichtig. Eine vollständig extrinsisch-motivierte Handlung wird hierdurch unwahrscheinlicher.⁷²⁰

Zudem führen die eigenständige Auseinandersetzung und Formulierung der Meinung auf neuronaler Ebene zusätzlich zu einer besseren Vernetzung der zu erlernenden Inhalte mit dem schon vorhandenen Wissen.⁷²¹

Bei einer großen Anzahl an unerfahrenen Studierenden ist in der Vorbereitung persönlicher Erarbeitungen und Positionierungen zu überlegen, ob zur anfänglichen Erleichterung eine Auswahl von zwei bis drei Interpretationen den Lernenden an die Hand gegeben werden.⁷²² Sie würden dann die Aufgabe erhalten, sich einer dieser Deutungen an- oder aber auch eine ihnen unpassend erscheinende Auslegung mitsamt Begründung auszuschließen.

Hierdurch könnten erste positive Erfahrungen gesammelt, die Mannigfaltigkeit der exegetischen Ausführungen reduziert und die Tatsache, dass nicht nur eine Auslegung aus dem Text heraus möglich sind vermittelt werden.⁷²³

Umgekehrt sieht die Ausrichtung der Fragestellung bei narrativen Forschungsansätzen aus. Hier wird vom biblischen Text her gearbeitet. Der Fokus der Betrachtungsweise liegt hier stets auf den innertextlichen Kontexten. Diese bilden das Hauptaugenmerk dieser Arbeitsweise.

⁷²⁰ Dies kann eine (eher) internale Regulation fördern und somit das Gefühl der Selbstbestimmung der Studierenden positiv unterstützen. Auch das Verhältnis von Aufwand zu Gewinn ändert sich.

⁷²¹ Vgl. hierzu die Darstellung der „Beurteilung“ im Kontext der „Komplexitätsgrade der Handlung“ auf der Seite 116.

⁷²² Diese könnten verschiedenen Schwerpunkten oder Forschungsansätzen entspringen.

⁷²³ Mit einem steigenden Semester oder einem gelingenden Einüben dieser Positionierungen könnten dann offenere Interpretationselemente oder Rückfragen in den Arbeitsprozess integriert oder eine vollständig freie Deutung von den Studierenden verlangt werden.

Dieses Einüben der Akzeptanz einer heterogenen Bibelauslegung innerhalb bibelwissenschaftlicher Seminare bedeutet selbstredend *nicht*, dass *alle Meinungen und Interpretationen* an biblischen Texten automatisch als *richtig* angesehen werden können.⁷²⁴ Trotz zyklischer Betrachtung biblischer Perikopen, mitsamt der neuen Erkenntnisse und Schwerpunktsetzungen, müssen unmögliche Auslegungen der Texte zum Erhalt der Wissenschaftlichkeit stets deutlich gemacht werden. Die Vielfalt an nachvollziehbaren Deutungen sollte nicht mit einer willkürlichen Interpretation verwechselt werden. Eine Unterteilung in mögliche und unmögliche Auslegungen ist in allen bibelwissenschaftlichen Diskussionen notwendig.⁷²⁵

Beispielsweise sind fundamentalistische oder gar hetzende Auslegungen in Biblexegesen nicht zu akzeptieren und als unwissenschaftliche und inkorrekte Deutung von biblischen Texten im Seminkontext klar zu kennzeichnen.

Als Beispiel für die Gefahr fundamentalistischer Bibelinterpretationen kann eine persönliche Seminarsituation in meinem zweiten Lehrsemester angeführt werden. In einer überblicksartigen Sitzung zu Gleichnissen Jesu wurde Lernenden der Auftrag erteilt, in Kleingruppenarbeit das Gleichnis des barmherzigen Samariters zu deuten. Trotz vorheriger Vorstellung der exegetischen Methoden, möglicher Hilfsmittel und Klärungen begrifflicher Unklarheiten in der Seminarsitzung kam es bei der Vorstellung einer Interpretation einer Arbeitsgruppe zu einer unwissenschaftlichen und inkorrekten Deutung des lukanischen Gleichnisses.

Anders als die anderen Arbeitsgruppen, die vorwiegend die Szenerie beschrieben und versuchten daraus eine möglichst offene Auslegung des Gleichnisses abzuleiten, formulierte die fünfte Studierendengruppe neben einer kurzgebundenen Wiedergabe der Szenerie eine eindeutig pointierte, aber

⁷²⁴ Vgl. BRIEDEN, ‚Verstehen von Anfang an‘, 70.

⁷²⁵ Radikale oder missverstandene sowie wissenschaftlich widerlegte Deutungen sind im universitären Kontext als solche zu kennzeichnen und in ihre Fehler aufzuschlüsseln. Eine Beliebigkeit darf durch die Förderung einer Vielfalt keinesfalls Einzug erhalten (vgl. POHL-PATALONG, *Lebensrelevante Lektüre?*, 162f.).

auch diffamierende Interpretation der Szenerie. Die Gruppe erläuterte, dass das Gleichnis des Barmherzigen Samariters, neben einer Aufforderung an Gott und Jesus zu glauben, das „niemals zu kopierende Verhalten abtrünniger Menschen“ beschreibe. Auf die Rückfrage, was diese Formulierung explizit meine, wurde mit einem Verweis auf das Gleichnis die Verdammnis aller „Homosexuelle(n), Diebe und Räuber“ postuliert. Auf die darauffolgenden Proteste anderer Studierender erläuterte die Arbeitsgruppe, dass die Lernenden diese Perikopeninterpretation auf einer christlichen Website gefunden hätten.⁷²⁶

Erst mit ausführlicher Einordnung und Erklärung, dass dies keine offizielle Deutung der Evangelischen Kirche Deutschlands sei und in dieser Form nicht einer korrekten Perikopenexegese entspreche, konnten die Lernenden ihre Fehldeutung akzeptieren. Eine besondere Obacht wurde seit dieser Situation auf Quellenrecherche, mit besonderer Betrachtung von „christlichen Onlinequellen“, gelegt.⁷²⁷

Den Studierenden sollte daher schon zu Beginn der Veranstaltungsreihe der Unterschied zwischen den vielfältigen möglichen bibelwissenschaftlichen Interpretationen und abzulehnenden/dem Text widersprechenden Darstellungen seitens der:des Lehrenden verdeutlicht werden.⁷²⁸ Nur weil eine Absolutheit einer exegetischen Interpretation nicht möglich ist, ist dies nicht mit einer Willkür jedweder Deutung gleichzusetzen.⁷²⁹

⁷²⁶ Die Onlinepräsenz fundamentalistischer Deutungen biblischer Perikopen ist in der Regel ausgesprochen hoch. Das Ziel, die Verbreitung der von der Gruppierung als wahr angesehenen Glaubensinhalte, wird meist auch in der Auslegung der einzelnen Perikopen klar verfolgt.

⁷²⁷ Die ursprüngliche Interpretation aus dem Sommersemester 2018 ist in dieser radikalen Form online nicht mehr vorzufinden. Original waren die Ausführungen unter der folgenden URL vermerkt: <http://www.wo-ist-gott.info/sites/wer-oder-was-ist-gott/jesus/gleichnisse/barmherziger-samariter.htm> [abgerufen am 22.05.2018]. Eine abgeschwächte Version dieser Deutung findet sich aktuell noch unter: <https://www.wo-ist-gott.info/wer-oder-was-ist-gott/jesus/gleichnisse/gleichnis-barmherziger-samariter.php> [abgerufen am 24.01.2024].

⁷²⁸ Ohne eine Richtigstellung einer falschen Interpretation besteht die Möglichkeit, dass andere Mitglieder der Lerngruppe diese Auslegung als richtig verstehen und ihre persönliche Textdeutung hierdurch beeinflusst wird. Dies kann in der Folge auch spätere Deutungen prägen oder gar in einer gefährlichen Art und Weise die Lernenden indoktrinieren.

⁷²⁹ Baumann formuliert in seiner Beschreibung der Bibeldidaktik, dass es „(i)n der Bibeldidaktik [...] nicht mehr darum (geht), das Entscheidende des Glaubens zu präsentieren, sondern um eine Vielfalt von Möglichkeiten des Glaubens, aus denen die Adressaten/-innen durch den intersubjektiven Dialog ihre persönliche Überzeugung konstruieren können.“ Weiter erläutert er, „(d)ass es dabei

In bibelwissenschaftlich-universitärer Praxis begegnen Lehrenden allerdings selten radikale und offensichtliche Falschdeutungen biblischer Perikopen. Viel häufiger finden eine leichte Fehlinterpretation, ein fehlendes Hintergrundwissen oder anfängliche Deutungsschwierigkeiten, einen Einzug in einführenden Seminarveranstaltungen. Eine Zurechtweisung und strikte Verneinung der Aussage ist aufgrund dieser Hintergründe in vielen Fällen nicht notwendig.

Vielmehr ist seitens der Lehrperson ein korrigierendes und gleichzeitig lernförderndes Feedback anzustreben. Die Fehler der Auslegung sollten in einem klaren, aber wertschätzenden Rahmen thematisiert und eine Korrektur der Deutung an die Hand gereicht werden. Eine reine Zurschaustellung ist zu vermeiden.⁷³⁰

Jedoch ist nicht nur im Umgang mit Fehlern in bibelwissenschaftlichen Interpretationen eine klar definierte Feedbackkultur zu integrieren. Denn als ein weiterer Aspekt des Lernortes kann die Einführung und Nutzung einer geschickten Feedbackform einen positiven Effekt auf den Lernerfolg von Studierenden haben. Eine unterstützende Gesprächskultur und Rückmeldungsart⁷³¹ ist hierfür in den Verlauf der Lehrveranstaltungsreihe einzubauen.

nicht um Beliebigkeit geht“ und es „von der didaktischen Organisation des Lehr- und Lernprozesses ab(hängt)“ dies durch „klare didaktische Prinzipien, Lerninitiative und Lernfreiheit [...] sowie [...] (durch die) Lernbedingungen und der Lerngemeinschaft“ zu verdeutlichen (BAUMANN, Bibeldidaktik als Konstruktion eines autonomen Subjekts, 40. Kursivierungen im Original).

⁷³⁰ Auf die allgemeine Kommunikation bezogen auch bei MACKÉ et. al., Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik, 79.

⁷³¹ Im Folgenden werden die Ausdrücke „Feedback“ und „Rückmeldung“ simultan verwendet. Eine inhaltliche Unterscheidung zwischen den Begrifflichkeiten wird nicht verfolgt. Die nuancierten Unterschiede dieser Bezeichnungen werden zugunsten der Definition von „Feedback“ übergangen. Dabei existiert eine einheitliche Begriffsdefinition des Ausdrucks „Feedback“ im wissenschaftlichen Gebrauch nicht (vgl. GREITEN, S., Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester, in: Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., Schellenbach-Zell, J. [Hg.], Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, Bad Heilbrunn 2019, 209-221, 212). Sprachlich entstammt der Ausdruck Feedback der Kybernetik und wird aus den englischen Begriffen „feed“ und „back“ zusammengesetzt. Die wörtliche Übersetzung („etwas zurückleiten“ oder jemanden mit Nahrung versorgen“) wird in die Steuerung von technischen, biologischen oder sozialen Systemen übertragen. Es beschreibt die Rückmeldung der Eingangsgröße durch die Beeinflussung der Ausgangsgröße (vgl. RESCH, K., Feedback in der Hochschule und der Schule. Eine Begriffsbestimmung, in: Journal für LehrerInnenbildung 19 [2019] 1, 98-104, 99f.).

Im Folgenden versteht sich der Begriff der Feedbackkultur allerdings streng von der Beurteilung getrennt (vgl. dazu auch RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 101). *Nicht* die

Die im Folgenden verwendeten Feedbackformen, die sich auch für bibelwissenschaftliche Seminare als nutzbringend erwiesen haben, beschränken sich in großen Teilen auf den Feedbackbereich der „Aufgaben“. Diese fokussieren sich auf die fachwissenschaftliche Entwicklung innerhalb der Lehrveranstaltungen und beschäftigen sich mit der Frage, wie gut der Fachinhalt in der individuellen Darstellung/Positionierung der:des Studierenden verstanden und erledigt wurde. Die Wissens- und Kompetenzvermittlung an die Lernenden und der damit verbundene Entwicklungsprozess im bibelwissenschaftlichen Bereich sind hierbei zentral.⁷³² Weitergehende Rückmeldungen zu den Bereichen der „Aufgaben“, des Gebietes des „Prozesses“⁷³³, der „Selbstregulation“⁷³⁴ der Lernenden oder der „persönlichen Ebene“⁷³⁵ sind aufgrund der fachwissenschaftlichen Fokussierung dieser Arbeit nicht angestrebt.⁷³⁶

Bewertung geleisteter Prozesse oder Arbeitsergebnisse wird angestrebt. Vielmehr ist die Rückmeldung der Potentiale und Chancen der Studierenden der Sinn dieser versprachlichten Form. Feedback enthält dieser Definition nach Beobachtungen, Wahrnehmungen und Verbesserungsmöglichkeiten (vgl. RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 101), begründet das weitere Vorgehen (vgl. GREITEN, Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxismester, 212) und soll zielgerichtet, „nicht nur als eine allgemeine Rückmeldung“ (ebd.) verstanden werden.

Im geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskurs wird die Begrifflichkeit „Feedback“ auch in vielen Fällen durch den zukunftsorientierteren Ausdruck „Feedforward“ ersetzt (vgl. HATTIE, J., TIMPERLEY, H., The Power of Feedback, in: Review of Educational Research, 77 [2007] 1, 81-112, 87). Dies soll einerseits die inhärente Lernchronologie der Schüler:innen und Studierenden verdeutlichen und gleichzeitig einen stärkeren Fokus auf die zukünftigen Entwicklungspotentiale der Lernenden setzen (vgl. RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 101f.). Eine „bewusste Planung zielgerichteten Handelns auf der Basis vorheriger Informationen“ (TOMM, K., Die Fragen des Beobachters. Schritte zu einer Kybernetik zweiter Ordnung in der systemischen Therapie, Heidelberg 2018, 17) wird erwartet. Ähnlich dem Coaching versteht es sich dabei als Interventionsmethode (vgl. RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 102).

⁷³² Eine rhetorische, soziale oder pädagogische Einschätzung der Fähigkeiten der Studierenden findet aufgrund des Umfangs und der allgemeinen Fragestellung keine Beachtung. So könnten bei einer ausführlichen Analyse der Studierenden auch die Bereiche der „zeitlichen Genauigkeit“, der „adäquaten Lautstärke“ oder der allgemeinen Vortragsplanung Berücksichtigung finden (vgl. SCHMOELZ, A., HANDLE-PFEIFFER, D., Feedback in prüfungsimmanenten Großveranstaltungen, in: Journal für LehrerInnenbildung 19 [2019] 1, 70-78, 76).

⁷³³ Der Prozess hinterfragt fachdidaktisch, was genau getan werden muss, um eine gestellte Aufgabe zu verstehen und sie zu meistern (vgl. ZIERER, K., WISNIEWSKI, B., SCHATZ, C., WECKEND, D., HELMKE, A., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, in: Journal für LehrerInnenbildung 19 [2019] 1, 26-40, 29).

⁷³⁴ Die Selbstregulation betrachtet allem voran die „Selbstüberwachung, -steuerung und -regulation der Aktivitäten“ (ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 29). Der:die Lernende wird hierbei reflexiv nähergehend analysiert.

⁷³⁵ Die persönliche Ebene bezieht eine allgemeine Bewertung mit ein (vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 29).

⁷³⁶ Vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 29.

Eine vollständige Trennung dieser vier Ebenen ist aufgrund der Verzahnung der Bereiche nicht möglich. Sie werden innerhalb der Ausführung allerdings nicht als Besonderheiten hervorgehoben.

3.6.3 Feedbackeigenschaften und -möglichkeiten – die Notwendigkeit eines durchdachten Umgangs

Feedback hat bei richtiger Anwendung eine Fülle an positiven Eigenschaften bei den Feedbackerhaltenden. Nicht durch Monieren, sondern durch eine gezielte Durchführung und strukturierte Wiedergabe des Beobachteten können Lehrende in Kommunikations- und Lehr-Lernprozessen die Motivation, die Leistung, die Lernstrategien und die Anstrengungsbereitschaft der Lernenden durch ein kriteriengeleitetes, lernförderndes Feedback fördern.⁷³⁷ Es kann zu „eine(m)[...] der einflussreichsten Instrumente für den Lernfortschritt“⁷³⁸ von Lernenden werden.⁷³⁹ Vielfältige positive Effekte sind durch eine strukturierte und durchdachte Rückmeldung möglich.

Hierfür müssen bei der Feedbackvermittlung einige Eigenschaften eingehalten und die Aspekte der Unmittelbarkeit, Konstruktivität und Zukunftsorientierung erfüllt werden.⁷⁴⁰ Zudem sind die Authentizität, die Kontinuität und eine positive Rückmeldungsform sicherzustellen.

⁷³⁷ Vgl. GREITEN, Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester, 212; vgl. HATTIE, J., WOLLENSCHLÄGER, M., A conceptualization of feedback, in: Ditton, H., Müller, A. (Hg.), Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder, Münster 2014, 135-149.

⁷³⁸ RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 99. Der Einfluss des Feedbacks konnte in den 31 Meta-Analysen auf eine Effektstärke von $d = 0,70$ gemittelt werden. Dies entspricht einem großen Einfluss auf die Lernleistung (vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 28).

⁷³⁹ In der schulischen als auch universitären Lehre ist Feedback nicht mehr wegzudenken (vgl. SCHMOELZ, HANDLE-PFEIFFER, Feedback in prüfungsimmanenten Großveranstaltungen, 71). Es gilt als einer der Grundpfeiler guten Unterrichts und konnte in seiner Wichtigkeit empirisch in vielfältigen Studien nachgewiesen werden. Es zählt zu den am besten erforschten Methoden in Lernprozessen (vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 28; vgl. HATTIE, J., ZIERER, K., Visible Learning auf den Punkt gebracht, Baltmannsweiler 2018). Im Verlauf von 35 Jahren wurden 31 Meta-Analysen aus 1431 Einzelstudien dazu durchgeführt (vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 28).

Kurz zusammengefasst bieten dabei die empirischen Erhebungen von Hattie und Timperley (HATTIE, TIMPERLEY, The Power of Feedback) und Hattie (HATTIE, J., Feedback in Schools, in: Sutton, R. M., Hornsey, M. J., Douglas, K. M. [Hg.], Feedback. The Communication of Praise, Criticism and Advice, New York 2011, 265-278) einen Einblick in den Effekt des schulischen Feedbacks. Nicol (NICOL, D., From Monologue to Dialogue. Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education, in: Assessment and Evaluation in Higher Education 35 [2010] 5, 501-517) nimmt auf die Hochschule Bezug. Unterschiedliche Feedbackmethoden finden sich bei BASTIAN, J., COMBE, A., LANGER, R., Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, Weinheim/Basel 2016. Narciss beschäftigt sich hingegen mit den Wirkungszusammenhängen des Feedbacks (NARCISS, S., Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr-Lernsituationen, in: Ditton, H., Müller, A. [Hg.], Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder, Münster 2014, 43-82).

⁷⁴⁰ Vgl. RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 103.



Abbildung 22: Eigenschaften eines motivierenden Feedbacks

Dies ist notwendig, da eine Abwesenheit dieser Eigenschaften und Aspekte zu einer Minderung oder gar zu einem vollständigen Fehlen des Effektes führen kann.⁷⁴¹ So konnte beispielsweise für Feedback, welches erst mit einem großen zeitlichen Abstand oder einer reinen Bezugnahme auf Vergangenes vorgetragen wurde, festgestellt werden, dass dieses keinen Erfolg bei dem:der angesprochenen Lernenden erzielen konnte und vielfach als unwichtig wahrgenommen wurde.⁷⁴² Eine *Unmittelbarkeit* und *Zukunftsorientierung* ist bei Rückmeldungen somit stets einzuhalten.

⁷⁴¹ Die Möglichkeit einer dauerhaften Verbesserung der Lernenden wird nur bei Einhaltung dieser Eigenschaften gewährleistet. Aufgrund der Gegenseitigkeit der Kommunikation kann die Annahme der Rückmeldung auf Seiten der Lehrkraft allerdings nicht garantiert werden. Sie obliegt allein dem:dem Studierenden.

⁷⁴² Hierbei haben allerdings auch die Komplexitätsgrade der Inhalte einen Einfluss auf den besten Zeitpunkt der Rückmeldung. Ein Unterschied zwischen einfachen und komplexen Verarbeitungen von Informationen können bei KOPP, B., MANDL, H., Aspekte der Feedbacknachricht, in: Ditton, H., Müller, A. (Hg.), Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder, Münster 2014, 150-162, 156f. nachgelesen werden. Grundlegend sollte das Feedback allerdings nicht vollständig losgelöst von den Gegebenheiten stattfinden. Selbst bei komplexeren Inhalten wird nur eine kurze Verzögerung angeraten.

Für den Bereich der *Kontinuität* gilt Ähnliches. Es konnte metaanalytisch nachgewiesen werden, dass „ein leichter Vorteil häufiger (z.B. wöchentlicher) Leistungsmessungen gegenüber einer einzigen Messung pro Semester [...] und ein starker Vorteil häufiger Leistungsmessungen gegenüber keiner Messung im Semester“ besteht.⁷⁴³ Die Einführung eines kontinuierlichen Feedbacks zu den Leistungen der Studierenden hat somit einen positiven Effekt auf die allgemeine Lernmotivation der Lernenden.⁷⁴⁴ Mindestens einmal im Semester sollte allerdings eine Rückmeldung erfolgen.

In der praktischen Umsetzung wäre es in bibelwissenschaftlichen Seminaren beispielsweise möglich, bei Plenumsdiskussionen stets einige der gegebenen Interpretationen mit einer Stellungnahme von anderen Lernenden oder der Lehrperson anzureichern.⁷⁴⁵

Der positive Effekt der Kontinuität wird noch verstärkt, wenn das gegebene Feedback nicht ausschließlich in kritisierenden Äußerungen gegenüber den Sprechenden formuliert wird.⁷⁴⁶ Daher sollte die *Konstruktivität* der Rückmeldungen an Lernende aus einem ausgewogenen Verhältnis von positivem und kritisierendem Feedback bestehen.

Vgl. in Prüfungssituationen die Darstellung von SCHAPER, N., Prüfen in der Hochschullehre, in: Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A., Szczyrba, B. (Hg.), Handbuch Hochschuldidaktik, Bielefeld 2021, 87-101, 96.

⁷⁴³ FLAIG et. al., Lernförderliche Durchführung von Lehrveranstaltungen, 76.

Zudem kann durch eine kontinuierliche, strukturierte Rückmeldung die Lernentwicklung der Lernenden ermittelt werden. Bei einer schriftlichen Feedbackform ermöglicht die quantitative Anzahl an erhobenen Daten allein die Entwicklung der individuellen Studierenden nachzuvollziehen. Anpassungen können hierdurch flexibler initiiert und Entwicklungspotentiale schneller erkannt werden.

⁷⁴⁴ Vgl. FLAIG et. al., Lernförderliche Durchführung von Lehrveranstaltungen, 76.

⁷⁴⁵ Bei dieser Rückmeldungsform ist allerdings vor einer ersten Nutzung eine positive wertschätzende Feedbackkultur zu integrieren.

⁷⁴⁶ Negatives Feedback wird in der Regel eher abgelehnt (vgl. BRETT, J. F., ATWATER, L. E., 360° Feedback. Accuracy, reactions and perception of usefulness, in: Journal of Applied Psychology, 86 [2001] 5, 930-942; vgl. ILGEN, D. R., FISHER, C. D., TAYLOR, S. M., Consequences of individual feedback on behavior in organizations, in: Journal of Applied Psychology, 64 [1979] 4, 349-371). Zudem werden durch negative Rückmeldungen im Allgemeinen Prozesse des Selbstschutzes ausgelöst (vgl. STRUBOS, J.-W., MÜLLER, A., Personale Faktoren im Feedbackprozess, in: Müller, A., Ditton, H. [Hg.], Rückmeldungen und Feedback. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder, Münster 2014, 83-134, 94). Eine rein negative Formulierung von Feedback ist aufgrund dieser menschlichen Eigenschaften daher zu vermeiden.

Körperlich löst Lob, ähnlich wie bei physischen Belohnungen – beispielsweise Schokolade –, Freude und Stolz bei angesprochenen Menschen aus. Dabei wird das Belohnungssystem, welches aus unterschiedlichsten Hirnarealen des Menschen zusammengesetzt wird, angestoßen und das Glückshormon Dopamin ausgeschüttet. Positive Emotionen aktivieren, neben einer Erleichterung des Speicherns und Wiederabrufens der dargestellten Inhalte, das Belohnungssystem der Menschen, welches zu einer Verhaltensverstärkung führt.⁷⁴⁷

Allerdings ist eine „richtige[...] Dosierung und sachgerechte[...] Anwendung“ des Lobes notwendig.⁷⁴⁸ So sind beispielsweise zuvor ein respektvoller Umgang und ein gewisses Maß an Vertrauen unter den sprechenden Personen aufzubauen,⁷⁴⁹ denn die Beziehungsebene ist im Akt des Lobens aktiv. Von Personen, die negativ bewertet werden oder keinerlei Beziehung mit der gelobten Person haben, wird das Lob nicht angenommen.⁷⁵⁰

Es ist darauf zu achten, dass sowohl das Ziel des Feedbackgespräches nicht aus den Augen verloren, als auch der Aufbau des Selbstvertrauens und der Gewinn der Motivation der Studierenden für weitergehende Arbeitsschritte verfolgt wird.⁷⁵¹

⁷⁴⁷ Allgemein fördern positive Emotionen den Lernerfolg bei Menschen. Schafft es beispielsweise eine Lehrkraft die Lernenden durch seine:ihre mitreißende Art zu begeistern, ist ein größerer Lernerfolg als bei einer gelangweilten Vortragsweise zu erwarten (vgl. BRAND, M., MARKOWITSCH, H. J., Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Konsequenzen zur Gestaltung des Schulunterrichts, in: Herrmann, U. [Hg.], Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim 2006, 60-76, 74; vgl. KITZINGER, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt, 177). Das Verlangen nach einer solchen Ausschüttung wird mit höheren Dopaminaufkommen stetig gesteigert. Die lernende Person möchte weitere Erfolgs-/Glückserlebnisse haben, was bei geschickter Nutzung zu einer stetigen Beschäftigung mit den Themen führen kann (vgl. HARTMANN, F., MILNIK, A., Vernetztes Denken aus Sicht der Neurowissenschaften, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an [VvAa] 4 [2019] 1, 7-24, 17). Hierbei sollte allerdings diese Art der Motivation, da es sich um eine fremdbestimmt-extrinsische Form handelt, nicht das Alleinstellungsmerkmal der Motivierung bei den Lernenden darstellen. Weitere Motivationselemente, wie die Selbstbestimmung und das Gefühl der Freiheit, sollten parallel verfolgt werden.

⁷⁴⁸ LEITZ, Motivation durch Beziehung, 79.

⁷⁴⁹ Vgl. LEITZ, Motivation durch Beziehung, 79.

⁷⁵⁰ Vgl. LEITZ, Motivation durch Beziehung, 79.

⁷⁵¹ Vgl. RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 101; vgl. HOUNSELL, D., Student Feedback, Learning and Development, in: Slowey, M., Watson, D. (Hg.), Higher Education And The Lifecourse, Maidenhead 2003, 67-78; vgl. HATTIE, TIMPERLEY, The Power of Feedback, 81-112; vgl.

Dies ist vor allem aufgrund neurologischer Beschaffenheiten relevant, da die erhaltenen Informationen nicht in einer gleichmäßigen Weise aufgenommen werden. Das menschliche Gehirn fokussiert sich evolutionsbedingt stärker auf negative Erfahrungen. Auch bei gleicher Verteilung positiver und negativer Kritik würde die feedbackerhaltende Person die Äußerungen daher kritisierend wahrnehmen.⁷⁵² Die „negativen Aussagen“ erhalten einen größeren Wert.

Um dies bei motivierenden Rückmeldungen auszugleichen, ist aus diesem Grund auf eine Unverhältnismäßigkeit der Aussagen zu achten. Bestenfalls folgen mehrere positive Aussagen einer negativen Äußerung.⁷⁵³ Die negativen Empfindungen bei dieser Kommunikation werden durch diesen „Positivitätsquotienten“⁷⁵⁴ ausgeglichen.⁷⁵⁵

Diese Fokussierung auf die positiven Eigenschaften der Rückmeldungen sollte allerdings nicht mit einer fehlenden *Authentizität* des Feedbacks verwechselt werden. Eine positive Feedbackkultur innerhalb der Lehrveranstaltung darf keinesfalls einem Lügenkonstrukt entspringen und die realen Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden beschönigen. Die Forderungen nach positiven Rückmeldungen ist viel mehr als ein Aufruf zur Bewusstwerdung der Existenz und der Notwendigkeit dieser Feedbackart zu verstehen. Der:die Lehrende muss sich dazu anhalten, auch kleine Verbesserungen und Fortschritte der Lernenden wahrzunehmen und entsprechend verständlich zu kommunizieren. Die Ehrlichkeit des Feedbacks bleibt hierbei ausschlaggebend.⁷⁵⁶

SADLER, D. R., Beyond Feedback. Developing Student Capability in Complex Appraisal, in: Assessment & Evaluation in Higher Education 35 (2010) 5, 535-550; vgl. MERRY, S., PRICE, M., CARLESS, D., TARAS, M., Reconceptualising Feedback in Higher Education, in: Developing Dialogue with Students, London 2013.

⁷⁵² Vgl. KITZINGER, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt, 186.

⁷⁵³ Vgl. KITZINGER, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt, 186.

⁷⁵⁴ BROHM, Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen, 31.

⁷⁵⁵ Hierbei beträgt das Verhältnis nach Fredrickson und Losada 3:1 (vgl. FREDRICKSON, B. L., LOSADA, M. F., Positive affect and the complex dynamics of human flourishing, in: American Psychologist 60 [2005] 7, 678–686; vgl. BROHM, Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen, 31; vgl. KITZINGER, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt, 186).

⁷⁵⁶ Vgl. KITZINGER, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt, 143.

In einem konstruktiven, motivierenden Feedback sind somit alle sechs Eigenschaften, Authentizität, Unmittelbarkeit, Zielorientierung, Kontinuität, positive Rückmeldungen und Konstruktivität, bestenfalls dauerhaft und parallel von dem:der Feedbackgebenden sicherzustellen. Nur bei einer Einhaltung dieser Aspekte kann es seinen vollständigen motivationalen Effekt erreichen.

3.6.4 Feedback geben – es existiert keine „Feedbackhoheit“

Diese sechs Eigenschaften einer gelingenden Feedbackkultur für einen motivierenden Lernort sind allerdings nicht allein durch die Lehrperson innerhalb universitär-bibelwissenschaftlicher Proseminare einzuhalten – denn anders als häufig unterstellt, obliegt der Lehrperson keine „Feedbackhoheit“. ⁷⁵⁷ In Form von *Peer-Feedback*, *Self-Assessment* sowie *Lernendenfeedback* – abseits des Lehrendenfeedbacks – existieren verschiedene andere Rückmeldungsarten im universitären Kontext. Diese können bei korrekter Nutzung ⁷⁵⁸ ebenfalls einen positiven Einfluss auf Lernende haben und sollten daher bei der Durchführung von Lehrveranstaltungsreihen Berücksichtigung finden.

Die wohl bekannteste Rückmeldungsart abseits der der:des Lehrenden ist im universitären Kontext das *Peer-Feedback*. ⁷⁵⁹ Dieses beschreibt die direkte Stellungnahme, Anregung und Erwiderung von Studierenden zu den

Ein Gefühl von Unehrllichkeit auf Seiten der Lehrperson kann das empfindliche Miteinander negativ beeinflussen.

Zudem kann ausgesprochenes Lob auch als „zu viel“ wahrgenommen werden. Übersteigt es einen als realistisch angenommen Umfang, werden die positiven Bestärkungen als solche ausgeblendet (vgl. BROHM, MICHAELA, Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen, 32; vgl. KITZINGER, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt, 186. Beide verweisen hierbei auf ein Verhältnis von 11:1).

⁷⁵⁷ Vgl. RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 102. „Lehrenden wird oftmals eine ‚Feedbackhoheit‘ zugesagt, denn lediglich sie würden über das entsprechende Fachwissen für eine Rückmeldung verfügen.“ (ebd.). „Feedback has traditionally been conceived of as originating from the teacher, and primarily comprising written commentary on end of module“ (MERRY et. al., Reconceptualising Feedback in Higher Education, 179). Dies entspricht jedoch nicht mehr heutiger Praxis. Auch die Lernenden sollten die Möglichkeiten erhalten eine (eloquente) Rückmeldung im Rahmen der Lehrveranstaltung an andere Handelnde weiterzugeben.

⁷⁵⁸ Auch bei den folgend vorgestellten Arten ist auf eine Einhaltung der sechs Eigenschaften eines guten Feedbacks zu achten.

⁷⁵⁹ Peer-Feedbacks werden in fachwissenschaftlichen Publikationen auch als „Co-Peer-Learning-Gespräche“ aufgeführt (vgl. GREITEN, Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester, 212).

Äußerungen ihrer Kommiliton:innen. Ein gegenseitiges Lob sowie Kritik sind hierbei möglich.

Dabei ist vorteilhaft, dass innerhalb peerbasierter Feedbacks eine empfundene Bewertungssituation durch eine „hierarchisch höhergestellte Person“ vermieden wird, da die Gesprächspartner:innen in der Regel in ihrem „Ausbildungs-, Kenntnis- und Kompetenzstand (miteinander) vergleichbar“⁷⁶⁰ sind. Weniger Unsicherheiten werden hierdurch bei den Studierenden geschaffen/erhalten. Die beteiligten „Sprechenden“ stehen auf „derselben sozialen Ebene“.⁷⁶¹

Das Erreichen positiver Effekte bei Peer-Feedbackformaten verlangt von den Studierenden allerdings eine hohe Kompetenz. Die Lernenden sind nicht mehr die Einzigen, die Feedback erhalten. Es wird von ihnen erwartet, dass sie durch die Erstellung einer konstruktiven Rückmeldung ihr Wissen und gleichzeitig die empathische Nutzung ihrer bisher erworbenen Fähigkeiten demonstrieren und möglichst objektive, reliable und valide Informationen aus den Äußerungen der Kommiliton:innen erheben⁷⁶² und in einem zweiten Schritt verarbeitet, analysiert sowie kommunikativ ausgelegt werden

⁷⁶⁰ GREITEN, Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester, 212.

⁷⁶¹ GREITEN, Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester, 212; vgl. TREIDLER, M., WESTPHAL, P., STROOT, T., Peer-Learning, in: Westphal, P., Stroot, T., Lerche, E.-M., Wiethoff, C. (Hg.), Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co, Kassel 2014, 15-20.

Zudem wiesen empirische Studien nach (vgl. SLUIJSMANS D. M. A., BRAND-GRUWEL, S., VAN MERRIENBOER, J. J. G., BASTIAENS, T. J., The Training of Peer Assessment Skills to Promote the Development of Reflection Skills in Teacher Education, in: Studies in Educational Evaluation 29 [2003], 23-42; vgl. LIU, N.-F., CARLESS, D., Peer feedback. The learning element of peer assessment, in: Teaching in Higher Education 11 [2006] 3, 279-290; vgl. PATRI, M., The influence of peer feedback on self- and peer-assessment of oral skills, in: Language Testing 19 [2002] 2, 109-131), „dass Peer-feedback, aufgrund des vergleichbaren Status das Selbstlernen fördert“ (KÖNIG, C. M., Peervideofeedback. Ein Blended-Learning-Konzept in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, in: Robra-Bissantz, S., Bott, O. J., Kleinfeld, N., Neu, K., Zickwolf, K. [Hg.], Teaching Trends 2018. Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation, Münster/New York 2019, 113-120, 115). Sie hat als Feedbackart somit einen zusätzlichen motivationalen Effekt auf die Lernenden und sollte daher nach Möglichkeit in Veranstaltungsreihen sinnvoll implementiert werden. Schmoelz und Handle-Pfeiffer konnten in ihrer Erhebung beispielsweise eine große Teilnahme bei den Peer-Feedback-Aktivitäten der Studierenden feststellen (vgl. SCHMOELZ, HANDLE-PFEIFFER, Feedback in prüfungsimmanenten Großveranstaltungen, 72).

⁷⁶² Vgl. WISNIEWSKI, B., ZIERER, K., Schülerfeedback ist nicht gleich Schülerfeedback, in: Pädagogik 11'(2017), 38-42. Die gesamte Darstellung beschäftigt sich wiederholt mit den daraus resultierenden Effekten.

können.⁷⁶³ Dies muss vor allem von unerfahrenen Lernenden ggf. zunächst erlernt werden.

Methodisch ist für Peer-Feedback seitens der Lehrperson zu erwägen, zunächst ausschließlich mit Fragestellungen oder Beobachtungsaufträgen zu arbeiten.⁷⁶⁴ Dadurch ist eine Fokussierung auf explizite Inhalte oder Arbeitsschritte möglich und einer Überforderung der Studierenden wird entgegengewirkt.⁷⁶⁵

Ebenso besteht die Möglichkeit, Rückmeldungen zunächst nur in schriftlicher Form zu erheben.⁷⁶⁶ Hierdurch kommen ausführlichere und durchdachtere Antworten aufgrund einer höheren Bedenkzeit zustande. Auch entsteht keine Drucksituation, in der ad hoc ein Gesamtüberblick von den Feedbackgebenden erwartet wird.⁷⁶⁷

⁷⁶³ Vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 34f.

⁷⁶⁴ So können Leitfragen oder Impulse beispielsweise Reflexionen initiieren (vgl. GREITEN, Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester, 212) und an das im Studium erworbene Wissen anknüpfen (vgl. A.a.O., 213). Bei der Entwicklung der Fragebögen und Interviewtools sollte allerdings darauf geachtet werden, dass die erstellten Items auch Lernwirksamkeit nachweisen (vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 35). Subjektive Erfahrungen sowie persönliche Einschätzungen Einzelner sollten nicht fokussiert werden. Evidenzbasierte Fragebögen wie EMU (EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung, in: HELMKE, A., HELMKE, T., LENSKE, G., PHAM, G. H., PRAETORIUS, A.-K., SCHRADER F.-W., ADE-THUROW, M., EMU – Unterrichtsdiagnostik. Version 7.0 Kultusministerkonferenz, Landau 2018, verfügbar unter: www.unterrichtsdiagnostik.info [abgerufen am: 16.08.2023]), SEfU (Schüler als Experten für Unterricht, in: SEfU – Schüler als Experten im Unterricht: SEfU in Kürze, Friedrich Schiller Universität Jena, verfügbar über: https://www.sefu-online.de/index.php/ueber_sefu [abgerufen am: 16.08.2023]), Tripod's 7C (FERGUSON, R. F., DANIELSON, C., How Framework for Teaching and Tripod 7Cs Evidence Distinguish Key Components of Effective Teaching, in: Kane, T. J., Kerr, K. A., Pianta, R. C. [Hg.], Designing Teacher Evaluation Systems. New Guidance from the Measures of Effective Teaching Project, San Francisco 2014, 98-143) oder teaCh (WISNIEWSKI, B., ZIERER, K., Empirische Arbeit: Entwicklung eines Online-Fragebogens für Lernendenfeedback und erste Validierungsschritte, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 67 [2020] 2, 138-155) können hierfür zur Inspiration herangezogen werden (vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 35).

⁷⁶⁵ Diese Vorgehensweisen finden sich beispielsweise auch in den Peervideofeedbacks von König beschrieben (vgl. KÖNIG, Peervideofeedback, 114.116).

⁷⁶⁶ Eine schriftliche Form des Feedbacks wird, neben einer ausführlichen Bedenkzeit, auch in der Praxis in erprobten Peer-Feedback Konzepten praktiziert. Die Studierenden schicken sich vor der Feedback- und Reflexionsrunde jeweils vorab die Materialien zu, „um eine intensivere Vorbereitung auf das Gespräch zu ermöglichen“ (GREITEN, Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester, 212).

⁷⁶⁷ Methodisch kann hierfür beispielsweise ein durchgeführtes *Schreibgespräch* um eine zusätzliche Feedbackrunde erweitert werden. Hierdurch wären die Lernenden nicht gezwungen sich auf alle Inhalte gleichermaßen zu beziehen und könnten eine Auswahl bei den individuellen Themenbereichen treffen. Bei Bedarf kann die:der Lehrende bei fehlendem Feedback in einzelnen

Sollten Lehrpersonen kein schriftliches Peer-Feedback in eine Lehrveranstaltung einbauen wollen, können Anpassungen von bekannten „mündlichen“ Methoden das Feedbackgeben und den Selbstlerneffekt der Studierenden schulen.⁷⁶⁸ Hierfür können gängige Vorgehensweisen wie die „*Think-Pair-Share*“-Methode für das Einüben von Peer-Feedback beispielsweise abgewandelt werden.⁷⁶⁹ Statt eines Dreischrittes mit einer Einzel- und Partnerarbeit sowie einer abschließenden Plenumsdiskussion⁷⁷⁰ könnte ein vierter Zwischenschritt, eine Rückmeldungsrunde, in das methodische Vorgehen eingebaut werden. So würde nach der eigenständigen Bearbeitung und der Besprechung der Ergebnisse mit einem Partner vor der Plenumsphase eine gegenseitige Kommiliton:innen-Feedbackrunde eingeschoben werden. Die Lernenden wären in kleiner Runde aufgefordert, eine kurze mündliche Rückmeldung, wenn nötig mit an die Hand gereichten Leitfragen, zu geben. So könnten sie ihre Feedbackfähigkeiten ohne einen großen methodischen Mehraufwand erweitern und verfestigen.⁷⁷¹

Zusätzlich zu den externen Feedbackarten sind innerhalb universitärer Lehre Betrachtungen der eigenen Fähigkeiten von Studierenden im Prozess der Entwicklung sinnvoll. In der Praxis als Feedbackformat häufig unterschätzt,⁷⁷² ermöglicht die Feedbackform des *Self-Assessments*, die Selbstreflexion der Lernenden zu schulen⁷⁷³ und Kompetenzen zu erweitern. Diese sollte als

Bereichen auch selbst Rückmeldungen geben. Die Äußerungen der Kommiliton:innen wären dann durch eine „Leserrunde“ abzuschließen.

⁷⁶⁸ Zuvor müssten die sechs Eigenschaften eines guten Feedbacks auch hierfür vorgestellt und den Lernenden bewusst gemacht worden sein.

⁷⁶⁹ Gleiches gilt auch für die ähnliche „*Play-Pair-Share*“-Methode, in der nur der erste Schritt durch einen spielerischen Eintritt abgewandelt wird. Statt einem Nachdenken über die gestellten Aufgaben wird der Eingang in die Thematik durch ein Lernspiel ersetzt. Die Diskussion mit dem Partner und dem Plenum findet auch in dieser Methode als zweiter und dritter Schritt statt (vgl. SCHMOELZ, HANDLE-PFEIFFER, Feedback in prüfungsimmanenten Großveranstaltungen, 76).

⁷⁷⁰ Eine genauere Beschreibung der Arbeitsschritte geben Sugiarto und Sumarsono, indem sie die einzelnen Arbeitsschritte aufteilen und erläutern: „There are five steps in Think-Pair-Share model, they are organizing students into pairs, posing the topic or a question, giving time to students to think, asking students to discuss with their partner and share their thinking, and calling on a few students to share their ideas with the rest of the class“ (SUGIARTO, D., SUMARSONO, P., The Implementation of Think-Pair-Share. Model to Improve Students' Ability in Reading Narrative Texts, in: International Journal of English and Education 3 [2014] 3, 206-215, 207).

⁷⁷¹ Diese Rückmeldungsart könnte bei einer gewissen Sicherheit der Lernenden auch auf die Plenumsphase ausgeweitet werden.

⁷⁷² Vgl. RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 102.

⁷⁷³ Vgl. RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 102.

dritte und letzte Feedbackart daher in den Lehr-Lernprozess integriert werden.

Hierbei unterscheidet sich diese in ihrer Umsetzung nicht groß von einem geleiteten Peer-Feedback. Die Einschätzung des *persönlichen* Wachstums und die ausschließlich *selbstreflexiven* Überlegungen bilden den alleinigen Kontrast zu den bisher auf Rückmeldungen von außenstehenden Personen fokussierten Feedbackarten.

Überdies hinaus bleibt die grundlegende Vorgehensweise gleich: Anhand von zuvor definierten Kriterien oder Fragebögen bewertet der:die Lernende seine:ihre persönliche Entwicklung.⁷⁷⁴ Eine authentische, direkte und zielgerichtete sowie konstruktive und positive Einschätzung hat zu erfolgen.⁷⁷⁵

Damit eine ausreichende Bedenkzeit vorhanden ist, können auch hier die Reflexionen (zunächst) schriftlich durchgeführt werden. Eine freie Einschätzung der Kenntnisse und Kompetenzen sollte erst nach einer gewissen Routine von den Studierenden erwartet werden. Spontane und untrainierte Feedbackaufforderungen sind zu vermeiden.

In der Lehrpraxis haben sich im Bereich des Self-Assessments allem voran Multiple-Choice-Fragen⁷⁷⁶ und die Nutzung neuerer Technologien wie Apps oder Lernplattformen etabliert.⁷⁷⁷ Sie bieten den Lehrenden eine Vielfalt an Optionen und sind aufgrund der Programmierungen meist einfach zu nutzen. In vielen Fällen ermöglichen sie eine standardisierte Empfehlung für das weitergehende Arbeiten der individuellen Studierenden.⁷⁷⁸

⁷⁷⁴ Vgl. RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 102.

⁷⁷⁵ Alle Eigenschaften guten Feedbacks sind einzuhalten (vgl. S. 203-208).

⁷⁷⁶ Vgl. die Ausführungen von COLLIGNON, S. E., CHACKO, J., WYDICK MARTIN, M., An Alternative Multiple-Choice Question Format to Guide Feedback Using Student Self-Assessment of Knowledge, in: Decision Sciences Journal of Innovative Education, 18 (2020) 3, 456-480, 458.

⁷⁷⁷ Vgl. RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 102.

⁷⁷⁸ Im Bereich der technologisierten Rückmeldung finden sich auch neue gamifizierte Formen des automatischen Feedbacks. So beschreiben Schmoelz und Handle-Pfeiffer beispielsweise das Moodle Plugin „Level Up!“, welches in spielerischer Form die Fortschritte der einzelnen Studierenden speichert. Dabei können die Lernenden Erfahrungspunkte (XP) in den gesetzten Lernaktivitäten sammeln und dadurch mit den voranschreitenden Aufgaben Lernlevel erreichen. Die erreichten Level bildeten zum Ende des Semesters zum Teil die Grundlage für die Ermittlung der Endnote der

Die Self-Assessment-Methode sollte allerdings in der universitären Praxis nicht als alleinige Feedbackform in den Seminarverlauf integriert werden, da (auch) in der Erwachsenenbildung Abweichungen von Selbst- zu Fremdwahrnehmungen empirisch festgestellt werden konnten.⁷⁷⁹ Höhere sowie niedrigere Einschätzungen der Kompetenzen im Vergleich zu Fremdeinschätzungen wurden hierbei nachgewiesen. Bestenfalls reiht sich das Self-Assessment daher in eine Auswahl an verschiedenartigen Rückmeldungen innerhalb der Seminarstruktur ein.⁷⁸⁰

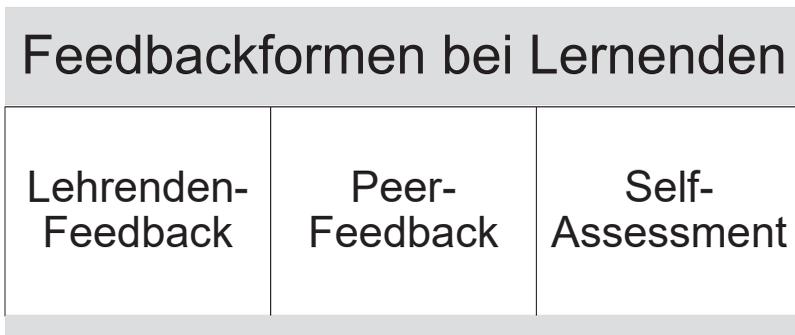


Abbildung 23: Mögliche Feedbackformen bei bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen

Die Gewichtung und Kombination der individuellen Feedbackarten ist je nach Lehr-Lernsituation und Teilnehmenden individuell zu entscheiden. Je nach Zielsetzung der Lehrkraft können diese sich unterscheiden. Ist beispielsweise eine Studierendengruppe besonders schüchtern, wäre seitens der

Studierenden (vgl. SCHMOELZ, HANDLE-PFEIFFER, Feedback in prüfungsimmanenten Großveranstaltungen, 72f.). Eine spielerische Erarbeitung der Inhalte wird hierdurch sichergestellt.

Zudem hat diese Form der Rückmeldung den Vorteil, dass auch bei größeren Lehrveranstaltungsreihen (vgl. A.a.O., 77) automatisierte Feedbackformen eine hohe Selbststeuerung erlauben, da die Rückmeldungen auf die eingegebenen Ergebnisse im direkten Anschluss erfolgen (vgl. A.a.O., 73). Sie sind gute Hilfsmittel für eine Weiterentwicklung aller Studierender.

⁷⁷⁹ Die Abweichungen der Wahrnehmungen konnten in allen Altersstrukturen nachgewiesen werden. Vgl. GOLD, B., KUHN, J.-T., A longitudinal study on the stability of self-estimated intelligence and its relationship to personality traits, in: *Personality and Individual Differences* 106 (2017), 292-297; vgl. HARRIS, M. M., SCHAUBROECK, J., A meta-analysis of self-supervisor, self-peer and peer-supervisor ratings, in: *Personnel Psychology* 41 (1988) 1, 43-62; vgl. VON STUMM, S., Intelligence, gender and assessment method affect the accuracy of self-estimated intelligence, in: *British Journal of Psychology* 105 (2014) 2, 243-253; vgl. WEBER, S., NAPIANY, S., HUBER, C., Können Schülerinnen und Schüler ihr Lehrverhalten im Verlauf zuverlässig selbst beurteilen?, in: *Empirische Sonderpädagogik* 12 (2020) 3, 207-222, 210.

⁷⁸⁰ Bestenfalls ist die Auswahl der Feedbackform anhand der Zielsetzungen in jeder Einzelsituation individuell zu bestimmen und didaktisch sinnvoll einzubauen.

Lehrperson zu überlegen, ob, um die Lernenden zu motivieren, ihre eigene Meinung häufiger zu formulieren, in großen Teilen auf das Lehrendenfeedback verzichtet wird. Eine Fokussierung auf die Studierenden könnte hierbei präferiert werden.

Ebenso kann bei Ungereimtheiten oder einem vorhandenen Antagonismus innerhalb der Studierendengruppe auf ein Peer-Feedback vollständig verzichtet werden. Die situativen Gegebenheiten sollten die entsprechenden Feedbackformen vorgeben.

3.6.5 Das Feedback an den:die Lehrende:n – der positive Einfluss des Dialogs

Für eine erfolgreiche und motivierende Lehrveranstaltung sind im Bereich des Feedbacks allerdings nicht ausnahmslos nur Rückmeldungen an die angehenden Religionslehrer:innen zu tätigen – denn diese sind nicht die einzigen, die Feedback in universitären Lehrveranstaltungen benötigen. Um das Entwicklungspotenzial der Lehr-Lernsituation in den bibelwissenschaftlichen Proseminaren vollends nutzen zu können,⁷⁸¹ sollten auch Lehrpersonen regelmäßiges Feedback seitens der Studierenden erhalten.⁷⁸² Durch periodische Rückmeldungen zu den individuellen Fähigkeits- und Kompetenzständen der Lehrenden ist die Wirksamkeit des Seminars durch inhaltliche und didaktische Modifizierungen zu beeinflussen. Sie sollten daher initiiert werden.⁷⁸³ Ein „(e)rfolgreiches Feedback versteht sich (daher) immer als Dialog,

⁷⁸¹ Hierbei gilt ebenso wie im Bereich des Self-Assessments bei Lernenden auch für Lehrende: es reicht nicht aus, ausschließlich selbstreflexive Betrachtungen als Feedback durchzuführen. Ein Abgleich zwischen der eigenen und der feedbackgebenden Studierendenperspektive ist notwendig (vgl. ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 32). „Blinde Flecken“ von Lehrenden sind möglich und sollten zur Verbesserung sichtbar gemacht werden (vgl. ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 34).

⁷⁸² Hattie erklärt in seinen Ausführungen, dass „(d)er Fehler, den [...] (er in seiner Forschung) machte, war, in Feedback etwas zu sehen, was die Lehrpersonen den Lernenden geben. [...] (D)ass Feedback besonders wirksam ist, wenn es der Lehrperson von den Lernenden gegeben wird“ entdeckte dieser erst später (HATTIE J., Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, Baltmannsweiler 42018, 206; vgl. auch ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 30).

⁷⁸³ Vgl. hierzu die Begründung und Notwendigkeit dargestellt bei ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 33.

der sich nicht nur von der Lehrperson an die Lernenden richtet, sondern auch umgekehrt.“⁷⁸⁴

Zudem erhält die Lehrperson hierdurch einen Einblick in den Leistungsstand der Lernenden sowie Informationen zu den Verständnisproblemen und Fehlern der Studierenden.⁷⁸⁵ „Lehren und Lernen (können hierdurch) miteinander synchronisiert“⁷⁸⁶ und Diskrepanzen zwischen einer Fremd- und der Selbsteinschätzung des Seminarerfolgs reduziert werden.⁷⁸⁷ Komplexes Feedback von Lernenden an Lehrende wirkt sich somit bei konstruktivem und respektvollem Einsatz auf eine erfolgreiche, herausfordernde und wertschätzende Lehre aus.⁷⁸⁸

⁷⁸⁴ ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 29; vgl. HATTIE, J., ZIERER, K., Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis, 3. erweiterte Auflage, Baltmannsweiler 2018. Vgl. auch WECKEND, D., SCHATZ, C., ZIERER, K., Ich gebe und fordere Rückmeldung. Feedback in der Unterrichtspraxis, in: Vierbuchen, M.-C., Bartels, F. (Hg.), Feedback in der Unterrichtspraxis. Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen, Stuttgart 2019, 19-39, 23.

„Erfolgreiches Feedback bedeutet für Lehrpersonen auch immer, selbst Lernende zu sein und den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln“ (ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 33). Es ist „keine Einbahnstraße“ (A.a.O., 36), bei der von Lehrenden an die Lernenden Anregungen und Kritik weitergegeben werden. Vielmehr ist eine regelmäßige Feedbackrunde für die Lehrperson ausgesprochen wichtig für eine gelingende Lehrentwicklung (vgl. RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 102). Dabei kann sich das Feedback auf das direkte Lehren, also in der Veranstaltung, als auch auf das eigene Lernen des Lehrenden beziehen (vgl. ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 36).

⁷⁸⁵ Vgl. ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 29.

⁷⁸⁶ HATTIE, Lernen sichtbar machen, 206.

⁷⁸⁷ Vgl. HATTIE, Lernen sichtbar machen, 206.

Lehrpersonen müssen mit dem erhaltenen Feedback allerdings auch umgehen können (vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 33). Die erhaltenen Informationen müssen genutzt und korrekte Rückschlüsse für die weitere Handlung getätigt werden.

⁷⁸⁸ Vgl. ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 29.

Organisatorisch sollten bestenfalls alle „Feedbackrunden für die Lehrperson“ anonym durchgeführt werden. Die Studierenden erhalten hierdurch die Möglichkeit ohne Scheu Verbesserungsvorschläge dem:der Lehrenden zu offerieren und bei Gefühlen der Ungleichbehandlung oder zu anspruchsvollen Inhalten ohne Angst vor direkten negativen Konsequenzen zu intervenieren. Gleichzeitig sollte vor einer ersten Rückmeldung auf eine Einhaltung der sechs notwendigen Eigenschaften eines förderlichen Feedbacks verwiesen werden. Die Studierenden sollten dazu angehalten werden, in ihren Formulierungen der Rückmeldung darauf zu achten, dass sie diese nicht als einfache Kritik, sondern als Hilfe zur Selbsthilfe formulieren (vgl. RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 102). Das Feedback sollte auch in diesem Fall als „Instrument zur Entwicklung von Unterricht“ (ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 30) und als Chance der Entwicklung der Unterrichtsqualität, in Form einer Professionalisierung der Lehrpersonen (vgl. A.a.O., 32) verstanden werden.

Allerdings gilt auch in diesem Fall, dass die feedbackerhaltende Lehrperson die von den Studierenden gegebenen Informationen „als wichtig erachten“ und die Rückmeldungen ernst nehmen muss, „um die eigene Professionalität weiterzuentwickeln.“⁷⁸⁹ Ein konstruktiver Umgang mit den Äußerungen ist zu pflegen⁷⁹⁰ und das Ziel, das Feedback für sich nutzbar zu machen, muss verfolgt werden.⁷⁹¹ Denn die wesentliche Bedingung zielführender Selbstreflexion ist in entscheidender Weise von der Haltung gegenüber dieser Rückmeldungen abhängig.⁷⁹²

„(N)ur, wer Rückmeldungen erlaubt, schafft Verbesserungs- und Steuerungsmöglichkeiten.“⁷⁹³

Hat die Lehrperson das Gefühl, dass die Lernenden keine sinnvollen Impulse für die eigene Verbesserung geben können, wird der benötigte Dialog nicht initiiert und die Rückmeldungen von vornherein abgeblockt. Die wertvollen Ressourcen der Studierenden bleiben ungenutzt.⁷⁹⁴

Entscheidet sich die Lehrperson dazu, die Rückmeldungen der Lernenden für die weitere Planung der Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen, ist das Studierendenfeedback für eine gewinnbringende Realisierung in eine praktische Umsetzungskategorie zu übertragen.⁷⁹⁵ Wird bei einer Evaluation beispielsweise die Aufgabe kritisiert, muss der:die Lehrende neben der Betrachtung des direkten Inhaltsgebietes auch die Ebene des Prozesses sowie der Selbstregulation miteinbeziehen.⁷⁹⁶ Alle angrenzenden Lerngebiete müssen

⁷⁸⁹ ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 32.

⁷⁹⁰ Dies gilt selbstverständlich auch für Lernende. Allerdings sind diese häufig durch ihre hierarchische Position eher dazu gewillt, Feedback von Lehrpersonen zu empfangen.

⁷⁹¹ Vgl. ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 31.

⁷⁹² Vgl. ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 31.

⁷⁹³ RESCH, Feedback in der Hochschule und der Schule, 103.

⁷⁹⁴ Vgl. ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 32.

⁷⁹⁵ Vgl. ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 35.

⁷⁹⁶ Vgl. ZIERER et.al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 33.

analysiert und folgend mit den notwendigen Anpassungen versehen werden, damit eine langfristige Verbesserung ermöglicht wird.⁷⁹⁷

Eine konkrete grundlegende Methode, mit einem eingeholten Feedback nutzbringend in der Praxis umzugehen, ist die sogenannte *SWOT-Analyse*.⁷⁹⁸ Bei dieser werden die Rückmeldungen in die vier zu beachtenden Unterkategorien des Akronyms SWOT, „*Strength*“ für Ressourcen, „*Weakness*“ für Schwierigkeiten, „*Opportunities*“ für Chancen und „*Threats*“ für Risiken, eingeteilt.⁷⁹⁹ Sowohl eine gegenwärtige als auch zukünftige Perspektivierung wird in diesem Auswertungsverfahren genutzt.

Der Ist-Zustand der Veranstaltung ist hierbei bei den Betrachtungen der Stärken (*Strenghts*) und Schwächen (*Weakness*) Thema der Analysen. Ein gegenwärtiger Stand des Seminars wird dabei im Positiven mit Rückfragen wie „Welche positiven Rückmeldungen gab es?“, „Womit sind meine Studierenden zufrieden?“ sowie „Welche Vorgehensweisen sollten beibehalten werden?“ im Bereich der „*Strengths*“ (Ressourcen) zusammengeführt.

Die vorzufindenden Probleme, notwendigen Veränderungen und die Schwierigkeiten der Lernenden sind bei der Beschreibung der Gegenwart dem „*Weakness*“-Gebiet zugeordnet.⁸⁰⁰

⁷⁹⁷ Die Schwierigkeit dieses abstrahierenden Schrittes muss in der Vermittlung von Feedback bei Lernenden ebenfalls bedacht werden. Die Übertragung in angrenzende Arbeitsschritte und Vorgehensweisen kann in einigen Fällen Hilfe benötigen. Für Studienanfänger:innen kann eine direkte Übernahme und Umsetzung der Rückmeldungen ad hoc nicht immer möglich sein. Lehrende sollten daher Hilfestellungen oder klare Veränderungsvorschläge den Lernenden an die Hand geben. Demnach wäre beispielsweise bei großen fachwissenschaftlichen Wissenslücken ein Reflektionsgespräch mit dem:der:den Studierenden einzuberufen. Dabei könnten neben den thematischen Inhalten auch allgemeine Lernmethoden, bibelwissenschaftliche Arbeitsschritte oder auch fachwissenschaftliche Literaturhinweise angeführt werden. Dies wäre für alle fachwissenschaftlichen Schwierigkeiten nützlich und auch in anderweitigen Situationen anwendbar. Zudem würde eine Überforderung und Resignation der Studierenden hierdurch verhindert werden.

⁷⁹⁸ Diese kann auch bei Lernenden zum Einsatz kommen. Die im Folgenden angeführte Darstellung beschränkt sich allerdings auf die Umsetzung im Lehrendenfeedback.

⁷⁹⁹ Vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern? 35.

⁸⁰⁰ Auch „Fehlendes“, egal ob Wissen oder haptisches Material für die Veranstaltungen, werden dieser Kategorie untergeordnet (vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 36).

SWOT-Analyse	
<i>Gegenwart</i>	
"Strengths" (Ressourcen) Welche positiven Rückmeldungen gab es von den Lernenden? Womit sind die Lernenden zufrieden? Was sollte ich beibehalten? Worauf kann ich aufbauen? Welche Rückmeldungen haben mich gefreut?	"Weakness" (Schwierigkeiten) Welche(s) Problem(e) wurde(n) durch die Lernenden identifiziert? Was fehlt den Lernenden? Wo sind Veränderungen nötig? Was fällt mir noch schwer? Welche Rückmeldungen treffen mich?
<i>Zukunft</i>	
"Opportunities" (Chancen) Welche Entwicklungsmöglichkeiten sehe ich? Wo sehe ich ungenutztes Potential? Was kann ich ausbauen? Was kann ich durch Investition erreichen? Welche Unterstützung kann ich nutzen?	"Threats" (Risiken) Welche Fehlentwicklungen befürchte ich? Wo stecken Risiken bei der Veränderung? Wo muss ich vorsichtig sein? Welche Probleme drohen, wenn ich nicht gegensteuere?

Tabelle 1: SWOT-Analyse nach Zierer et. al.⁸⁰¹

Diesen gegenwärtigen Analysen werden die zukunftsorientierten „Opportunities“ und „Threats“ beigestellt. Sie befassen sich mit den Veränderungen, Entwicklungsmöglichkeiten und ungenutzten Potentialen sowie Risiken, Problembereichen und befürchteten Fehlern der laufenden Veranstaltung.⁸⁰² Eine

⁸⁰¹ Vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 36.

⁸⁰² Vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 36.

perspektivische Planung mitsamt einem Erkennen von Möglichkeiten und zu befürchtenden Problemen soll durch diese Themengebiete erleichtert werden und Steuerungen in die gewünschten Richtungen ermöglichen.⁸⁰³

Als schriftliche Feedbackform ist die Nutzung der SWOT-Analyse daher zu empfehlen.⁸⁰⁴ Bestenfalls wird sie durch einen kollegialen Austausch im Anschluss an die Auswertung ergänzt.⁸⁰⁵

3.6.6 Zusammenfassung des Nutzens einer positiven Beeinflussung des Lernortes

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass der Lernort durch eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre⁸⁰⁶ als auch die Integration einer positiven Fehlerkultur⁸⁰⁷ sowie eines transparenten und wertschätzenden Umgangs einen Einfluss auf die Motivation und die Lernentwicklung der Studierenden nimmt. Als Bereich der externen handelnden Akteur:innen und Gegebenheiten kann er seitens der Lehrenden vollumfänglich genutzt werden und ist daher für eine motivierte Arbeitsweise in bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen unerlässlich.

⁸⁰³ Es handelt sich hierbei allerdings vor allem um Hypothesen und Prognosen. Eine exakte Planung ist in diesem Bereich nicht möglich.

⁸⁰⁴ Die thematische Verteilung der Antworten ermöglicht eine strukturierte und zielgerichtete Lösungssuche und verhindert bei exakter Verwendung größere Ungenauigkeiten (vgl. ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 35).

⁸⁰⁵ Der kollegiale Austausch kann im Moment der Auswertung und Umsetzung des eingeholten Feedbacks eine enorme Hilfe für die Lehrperson darstellen (vgl. ROCHE, L. A., MARSH, H. W., Teaching Self-Concept in Higher Education, in: Hativa, N., Goodyear, J. [Hg.], Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education, Dordrecht 2002, 179-218; vgl. PENNY, A. R., COE, R., Effectiveness of Consultation on Student Rating Feedback. A meta-analysis, in: Review of Educational Research 74 [2004] 2, 215-253). „Im Idealfall werden die individuellen Erfahrungen mit den Möglichkeiten – aber auch den Grenzen und Stolpersteinen – im Rahmen des Kollegiums oder in professionellen Lerngemeinschaften [...] geteilt und gemeinsam besprochen“ (ZIERER et. al., Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, 37).

⁸⁰⁶ Ein mangelndes Vertrauen erschwert den Prozess des Lernens (vgl. METTLER VON MEIBOM, B., Mit Wertschätzung führen. Wege zum nachhaltigen Erfolg in Lehr- und Lernprozessen, in: Der pädagogische Blick 15 [2007] 3, 156-167, 161).

⁸⁰⁷ Die folgenden Beschreibungen beziehen sich größtenteils auf Schulklassen, können aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe jedoch in den universitären Bereich übertragen werden: vgl. PREISER, Gestaltung eines kreativitätsfreundlichen Lernklimas, 30; vgl. MESSNER, Ein Plädoyer zur Neugestaltung professionsfördernder Szenarien zur Integration von Praxis- und Wissenschaftsorientierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung, 142.

Bestenfalls ersetzt der Umgang der Lehrperson mit (anfänglichen) Fehlern und Unwissen in Bereichen der Bibelwissenschaft bei den Lernenden die Angst und Unsicherheit durch ein Gefühl von Sicherheit.⁸⁰⁸ Ein Raum, in dem die Studierenden sich (erstmal) ausprobieren, ihre Kompetenzen erweitern und sich entwickeln können, wird seitens der:des Lehrenden hierdurch geschaffen und die Motivation an der Teilnahme am thematischen Mitreden und -diskutieren wird hierdurch erhöht.⁸⁰⁹

3.7 Das Freiheitsgefühl als beachtenswertes Motivationalelement und seine Einschränkungen

Das Erreichen eines allgemein guten Veranstaltungsklimas wirkt sich überdies positiv auf die Teilnehmendenquote innerhalb der Lehrveranstaltungen aus. Fühlen sich Lernende in Ihrem Streben wertgeschätzt und unterstützt, kommt es zu häufigeren Beteiligungen an den Seminarsitzungen.⁸¹⁰ Dies führt dazu, dass ein äußerliches Eingreifen in diesem Gebiet nicht notwendig und ein Gefühl einer eigenständigen Entscheidung der Teilnahme gefördert

⁸⁰⁸ Die Lernenden sollten dazu angehalten werden bei der Aneignung von neuen Kompetenzen und Fertigkeiten auch persönliche Wissenslücken zu ermitteln. Bei fehlerhaften Bibelinterpretationen, die den textlichen Gegebenheiten nicht entsprechen, sollten diese höflich, aber klar kommuniziert werden. In einem angemessenen, unterstützenden und hilfreichen Rahmen sind diese fälschlichen Vorgehens- und Denkweisen sowie fehlende Kompetenzen anzusprechen.

⁸⁰⁹ Weiterführend kann für einen reibungslosen Seminarverlauf auch der Forschungsbereich des „Classroom Managements“ herangezogen werden (vgl. beispielsweise Sabornie, E. J., Espelage, D. L. (Hg.), *Handbook of Classroom Management*, New York 2023; vgl. ECKERT, M., *Classroom Management*, Ditzingen 2022 oder vgl. auch KOUNIN, J. S. *Techniken der Klassenführung*, Münster 2006, 85-144). Dieser beschreibt unterschiedliche Strategien, die Lehrpersonen einen Überblick über das Verhalten, die Interaktionen und das Lernen der Schüler:innen geben. Vgl. hierzu die Definition von REUPERT, A., WOODCOCK, S., *Success and Near Misses. Pre-service Teachers' Use, Confidence and Success in Various Classroom Management Strategies*, in: *Teaching and Teacher Education* 26 (2010) 6, 1261-1268, 1261, die sagen, dass Classroom Management im Mindesten als „teacher strategies that oversee student behavior, student interactions and learning“ definiert werden muss (vgl. STEINS, G., *Classroom Management an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage unter besonderer Berücksichtigung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses*, in: *Die Deutsche Schule* 108 [2016] 4, 340-353, 341).

⁸¹⁰ Zum Einfluss der guten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auf die Teilnahmequote und den daraufhin besseren akademischen Leistungen vgl. FLAIG et. al., *Lernförderliche Durchführung von Lehrveranstaltungen*, 75; vgl. auch WILSON, J. H., RYAN, R. G., *Professor-student rapport scale. Six items predict student outcomes*, in: *Teaching of Psychology*, 40 (2013) 2, 130-133. Dass sich die Teilnahmequote positiv auf die akademischen Leistungen auswirken, weisen SCHNEIDER, PRECKEL, *Variables associated with achievement in higher education*, 565-600 nach.

wird. Ein Zwang wird vermieden und der Grad der empfundenen Wahlfreiheit innerhalb der Lehre wächst.

In der Motivationsforschung unter den motivationalen Ausdrücken der *Freiheit/Freiheitsgefühl*⁸¹¹ zusammengefasst, beschreiben diese die persönliche Einstellung der Studierenden zum Lernen und die Freiwilligkeit der thematischen Beschäftigung. Stark mit den Faktoren der Person und der Selbstbestimmung verbunden, kann die empfundene Freiheit in der menschlichen Interaktion nur bedingt von Außenstehenden beeinflusst werden. Die Empfindungen sind aufgrund der individuellen Erfahrungen und Einstellungen vielfältig. Die grundlegende Zielsetzung, das Ermöglichen von Freiräumen zur Förderung der Unabhängigkeit der Studierenden,⁸¹² sollte seitens der Lehrenden daher angestrebt werden.

Allgemein ist dabei seitens der Lehrkraft zu beachten, dass der Faktor des Freiheitsgefühls vor allem in den Situationen „wahrgenommen wird“, in denen er fehlt.⁸¹³ Häufig durch institutionelle und/oder Lehrkraftentscheidungen beeinflusst, wirkt sich das empfundene Fehlen von Freiheit negativ auf die Motivation und die Handlungsweisen der Studierenden aus. Empirisch konnte dieser Einfluss für die universitäre Lehre beispielsweise im Bereich der Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen festgestellt werden.⁸¹⁴ Es wurde

⁸¹¹ Die folgende Begrifflichkeit der „Freiheit“ wird als Gegenpol zur „Freiheitsbeschränkung“ verwendet. Andere psychologische Motive, wie das „Autonomiemotiv“, das „Machtmotiv“ oder allgemein das „freie Selbstsein“ werden außen vor gelassen, finden sich aber subsumiert bei KUHLE, J., Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung, in: Heckhausen, J., Heckhausen, H. (Hg.), Motivation und Handeln, Berlin ⁵2018, 389-422, 394.

⁸¹² Vgl. PREISER, Gestaltung eines kreativitätsfreundlichen Lernklimas, 30.

⁸¹³ Grundsätzlich bieten die Rahmenbedingungen der Universität den Studierenden allerdings viele Freiheiten. In den meisten modularen Lehramtsstudiengängen findet keine Studienplanvorgabe, abseits der verpflichtend in den Modulprüfungsordnung festgeschriebenen Reihenfolgen von Pro- und Hauptseminaren statt. Die endgültige Auswahl der Kurse obliegt den einzelnen Lernenden. Zwar geben die angereicherten Beispielstundenpläne eine grobe Orientierung für die Reihenfolge der Veranstaltungen, allerdings entscheiden Studierende bei ihrer Planung selbstständig. Entsprechend ihrer persönlichen Präferenz und ihrer aktuellen Lebensbedingungen können Anpassungen im Arbeitspensum durchgeführt werden. So können aufgrund persönlicher Situationen beispielsweise Veranstaltungen ohne Konsequenzen abgebrochen und zu einem anderen Zeitpunkt wiederholt werden. Somit ist, anders als beispielsweise bei schulischer Bildung, das universitäre Lernen stärker durch eigenständige Entscheidungen der Studierenden geprägt. Der allgemeine Grad der Freiheit ist höher.

⁸¹⁴ Allgemein konnte der Erfolg, die Anwesenheitsquote durch Anwesenheitspflichten zu erhöhen, widererwartend statistisch nur gering festgestellt werden (vgl. ROEPKE, A. L., BOCHMANN, R., REIHER, M., RINDERMANN, H., Vorlesung heute: eine Studie zum fachkulturellen Zusammenhang

beobachtet, dass, wenn in einer Lehrveranstaltungsreihe die Regel existierte, dass die Studierenden nur zwei Mal im Semester fehlen durften, diese Fehlzeiten von den Lernenden vollständig genutzt wurden. Führt Lehrkräfte eine Beschränkung an Abwesenheiten für ihre Seminare ein, konnte ein vermehrter Ausfall an Teilnahmen in den letzten Veranstaltungssitzungen verzeichnet werden.⁸¹⁵ Bei fehlenden Anwesenheitspflichten fand eine derartige Häufung von Fehlzeiten in den abschließenden Sitzungsterminen nicht statt.

Diese Auffälligkeit wurde in der Auswertung darauf zurückgeführt, dass die Studierenden diese Regel eher als Anreiz an den letzten Terminen nicht teilzunehmen interpretierten, wenn sie bis dahin regelmäßig anwesend waren.⁸¹⁶ Das Gefühl, das erforderliche Soll schon erfüllt zu haben, dominierte und schwächte hierdurch das Interesse an der Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten. Eng mit den Graden der Selbstbestimmung verbunden, wurde „(d)ie vorhandene intrinsische Motivation, sich an eine bestehende soziale Norm zu halten, [...] durch externe Anreize und Bestrafungen systematisch beeinträchtigt“.⁸¹⁷ Zusammenfassend gesagt: Die angedrohte Sanktion, ab drei Fehlstunden keine Bestätigung der Leistung mehr zu erhalten, wurde durch die Einschränkung der Freiheit umgekehrt und in eine akzeptierte Konvention, in der zwei Termine ohne Konsequenzen verpasst werden können, verändert.

Der gewünschte Effekt der regelmäßigen Teilnahme an den Seminarsitzungen wird durch diese Einschränkung der Freiheit somit nur bedingt erreicht.⁸¹⁸

zwischen Lehrmethoden in Vorlesungen und Lehransätzen von Dozierenden, in: Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre 5 [2019], 474-500, 476).

⁸¹⁵ Vgl. FETCHENHAUER, Psychologie, 63.

⁸¹⁶ Vgl. FETCHENHAUER, Psychologie, 63 bei seiner Darstellung der Kindertagesstätte.

⁸¹⁷ FETCHENHAUER, Psychologie, 63.

⁸¹⁸ Zudem kann die langfristige Nutzung fremdbestimmt-extrinsischer Motivationselemente sich negativ auf die dauerhafte Motivation der Lernenden auswirken. So kann durch wiederholte extrinsische Einwirkungen, beispielsweise durch solche Strafandrohungen, eine (eher) interne oder gar intrinsische Regulationsform vollständig verhindert werden. Das Besuchen von diesen Lehrveranstaltungen wäre dann ausschließlich von fremdbestimmt-extrinsischen Impulsen abhängig und das „freie“ Besuchen einer Lehrveranstaltung würde nicht mehr stattfinden (ausführlicher hierzu auf den Seiten 136-152 dieses Kapitels).

Dies ist allerdings nicht mit einem vollständigen Verzicht von Anwesenheitspflichten in einigen Einzelsituationen gleichzusetzen,⁸¹⁹ da diese die Abwesenheit großer Gruppen der Seminarteilnehmenden verhindern kann. Dies ist vor allen in den Situationen zu überlegen, wenn eine einheitliche Prüfungsleistung nicht den Abschluss einer Veranstaltung bildet – oder das sofortige Interesse am Thema unwahrscheinlich ist. In diesen Fällen kann es bei einer fehlenden Anwesenheitspflicht dazu kommen, dass die Wichtigkeit der gesamten Veranstaltung schon vor einer Teilnahme seitens der Studierenden infrage gestellt wird und die angebotenen Seminarinhalte bereits vor der ersten inhaltlichen Sitzung abgelehnt werden.⁸²⁰ Die Lehrveranstaltung würde, z.T. aus pragmatischen Gründen,⁸²¹ keine „Chance“ erhalten. Der Aufbau der Motivation durch die Einflussnahme der Lehrperson wäre hier aufgrund der Abwesenheit nicht möglich und andere motivationale Faktoren wie die des Lernortes somit nichtig.

In diesen Fällen würde seitens der Lehrkraft die Nutzung kurzfristiger fremdbestimmt-extrinsischer Motivationsfaktoren,⁸²² trotz ihrer negativen Einflussnahme auf die individuelle langfristige motivationale Entwicklung der Lernenden, dem Fernbleiben der Studierenden vorgezogen werden, da „ohne Fremdsteuerung (hier) einer Lernhandlung gar kein Wert zugeschrieben würde“⁸²³. Ein bedachter Einsatz wäre somit nicht vollständig zu verneinen.⁸²⁴

⁸¹⁹ Hier sind selbstverständlich auch die universitären Gegebenheiten und Möglichkeiten ausschlaggebend. Einen Abriss der Entwicklungen von Anwesenheitspflichten in den deutschen Universitäten und Hochschulen sowie deren Nutzen und Grenzen zeigt HUBER, L., Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht, in: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 25 (2016) 2, 81-93.

⁸²⁰ Vgl. DRESEL, LÄMMLER, Motivation, 91.

⁸²¹ Haben die Studierenden beispielsweise einen besonders vollen Semesterplan oder müssen neben dem Studium einem Nebenerwerb nachgehen, ist der Reiz eine prüfungs- und anwesenheitspflichtsfreie Lehrveranstaltung auszulassen sehr hoch.

⁸²² Hierunter kann auch abseits einer Anwesenheitspflicht beispielsweise die Erhebung spezieller Studienleistungen zählen, die durch eine Anwesenheit erleichtert ist. Dies würde eine explizite „Pflicht“ zur Anwesenheit zwar umgehen, würde in vielen Fällen allerdings auch einen ähnlichen Effekt haben und die Mehrzahl der Studierenden ausschließlich fremdbestimmt-extrinsisch motivieren die Lehrveranstaltung zu besuchen.

⁸²³ DRESEL, LÄMMLER, Motivation, 91.

⁸²⁴ Bei besonders schwierigen Ausgangs- oder Situationsbedingungen kann beispielsweise eine (vorläufige) Absicherung der Anwesenheit aller Studierenden einer positiven selbstbestimmten Motivierung einzelner vorgezogen werden.

Diese externalen und introjizierten Regulationen sollten nach ihrer ersten Verwendung allerdings schnellstmöglich durch selbstbestimmt-extrinsische oder gar intrinsische Motivationstypen ersetzt werden.⁸²⁵ Die Lernenden müssen von der Thematik und der allgemeinen Veranstaltungsreihe überzeugt werden.⁸²⁶

Der motivationale Faktor des Freiheitsgefühls hat abseits der Anwesenheitspflicht innerhalb universitärer Lehrveranstaltungen zudem weitere Bedeutungen. Allem voran Plenumsdiskussionen oder Aufgabenbesprechungen sind hierbei mit Bedacht durchzuführen. Eine Beschränkung oder der Zwang einer Teilnahme kann bei falscher Nutzung zu einem negativen Empfinden der eigenen Freiheit führen.

„Gerade am Lernort Hochschule⁸²⁷ können Ängste, etwas ‚Falsches‘ oder etwas ‚Unwissenschaftliches‘ zu sagen, eine unvoreingenommene Begegnung mit einem biblischen Text verhindern.“⁸²⁸ Daher ist das unfreiwillige Aufrufen von Studierenden in bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen gut zu durchdenken. Sind die Lernenden bis zu dem angesprochenen Moment nicht in der Lage, „das eigene Beobachten des biblischen Textes [...] ernst zu

⁸²⁵ Dies kann beispielsweise durch die Aufarbeitung eigener Fragestellungen, Interessen und auch Einbezug späterer Arbeitsbereiche in der Schule erfolgen.

Die Varianz der Besuchsquote von Vorlesungen aufgrund von Gestaltungen zeigen WESTRICK, S. C., HELMS, K. L., MCDONOUGH, S. K., BRELAND, M. L., Factors influencing pharmacy students' attendance decisions in large lectures, in: American Journal of Pharmaceutical Education, 73 (2009) 5, 1-9 und ROEPKE et.al., Vorlesung heute, 477.

⁸²⁶ Studierende besuchten nach eigener Aussage in Studien beispielsweise Vorlesungen dann, „wenn sie deren Nutzen als hoch einschätz(t)en und die Veranstaltung spannend gestaltet“ wurde (ROEPKE et.al., Vorlesung heute, 476; vgl. auch WESTRICK et. al., Factors influencing pharmacy students' attendance decisions in large lectures, 1-9 und vgl. WOLBRING, T., Fallstricke der Lehrrevaluation. Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität. München 2013; vgl. BOCHMANN, R., ROEPKE, A. L., REIHER, M., RINDERMAN, H., Mangelnde Anwesenheit in Vorlesungen. Eine fächerübergreifende Einschätzung von Studierenden in Deutschland, in: Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre 5 [2019], 201-222).

⁸²⁷ Würden in schulischen Kontext die Lernenden vor allem durch ihre mündliche Note beeinflusst an den Schulstunden teilzunehmen, findet sich im universitären Kontext kein direktes „Druckmittel“ für das Seminarsgeschehen. Den Lernenden steht es ohne direkte Konsequenz frei, ob sie sich am Veranstaltungsgeschehen beteiligen wollen. Aus diesem Grund sollten Strategien, die Studierende zur Teilnahme an Diskussionen und Aufgabenbesprechungen animieren, überlegt und erprobt werden.

⁸²⁸ BRIEDEN, ‚Verstehen von Anfang an‘, 58.

nehmen“⁸²⁹, wird ihnen die Aufforderung, eine Interpretation darzustellen, im Regelfall nicht gelingen.

Im positiven Fall findet dann eine unreflektierte Anwendung der erlernten exegetischen Methoden an der angesprochenen Perikope statt.⁸³⁰ Eine grundlegende fachwissenschaftliche Kompetenz kann von diesem:dieser Studierenden in folgenden Situationen daraus geschlossen werden. Auf die explizite Textstelle wird in diesen Fällen allerdings nicht eingegangen. Im Normalfall wird hingegen keine direkte Auseinandersetzung mit den Inhalten initiiert. Das Aufrufen der:des Lernenden führt zu einer Überforderung.⁸³¹

Zudem kann der Zwang einer Positionierung zu biblischen Perikopen zeitweilig den persönlichen Glauben der Lernenden betreffen.⁸³² Sollte der:die angesprochene Lernende diesen mit den Kommiliton:innen nicht teilen wollen,⁸³³ untermauert diese Erfahrung schlimmstenfalls den zuvor gesammelten schlechten Eindruck zu bibelwissenschaftlicher Arbeit. „(S)ind es zumeist die

⁸²⁹ BRIEDEN, ‚Verstehen von Anfang an‘, 67.

⁸³⁰ Vgl. BRIEDEN, ‚Verstehen von Anfang an‘, 67.

⁸³¹ Vgl. BRIEDEN, ‚Verstehen von Anfang an‘, 67.

⁸³² Rothenbusch beschreibt in einer Seminararbeit zum Professionalisierungsprozess von angehenden Religionslehrer:innen, dass „(d)ie meisten Studierenden [...] in Gesprächen oder Diskussionen immer wieder die eigene Biografie, das eigene Erleben, die eigenen Fragen ein(brachten)“ (ROTHENBUSCH, N., Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 149). Dies kann auch für bibelwissenschaftliche Auseinandersetzung angenommen werden, wenn die Perikope persönliche Glaubensüberzeugungen berührt.

Vor allem dann, wenn der christliche Glaube als eine „Lebensdeutung“ (GRÄB, WILHELM, die Pluralisierung des Religiösen in der „Postmoderne“ als Problem der „Bibeldidaktik“, 193) verstanden wird. Mit dem Grundgedanken, dass (d)er Sinn der biblischen Texte [...] sich neu in [...] Akten des Lesens, in welchen ihr Leser sich selbst in einer Weise neu verstehen lernt, (konstruiert)“ (KÖRTNER, Der inspirierte Leser, 16), wird die Aufforderung einer öffentlichen Interpretation einer Perikope auch zu einer Offenlegung des persönlichen Glaubens der Studierenden.

Dies bedeutet, dass Theologie nicht losgelöst vom eigenen Glauben der Lernenden betrieben werden kann. Situationen und Phasen, in denen beispielsweise Glaubenskrisen oder auch allgemeine Zweifel bei den Studierenden existieren, sollten daher seitens der Lehrenden im Hinterkopf behalten werden. Diese sind nicht als etwas Negatives, sondern als Wachstumssituationen zu erkennen und durch ein geregelttes und positives Klima im Seminar, sollten sie verbalisiert werden, aufzufangen. Eine ehrliche und wertungsfreie Kommunikation ist in allen Fällen anzustreben.

⁸³³ Ricœur beschreibt in seinen Ausführungen zu Erzählungen und Identität die Wirkung von Literatur auf Menschen. Dabei entwickelt er das Konzept der „narrativen Identität“ (RICŒUR, P., Narrative Identität, in: Ders., Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze [1970-1999], übers. und hg. v. P. Welsen, Hamburg 2005, 209-225) Ein Exzerpt davon findet sich bei ZIMMERMANN, M., Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen 2015, 48-51. Dies wird in Beziehung gesetzt bei GOJNY et. al., Religionspädagogik in Anforderungssituationen, 185. Hierbei kann zusammengefasst gesagt werden, dass Personen, die sich auf die (biblischen) Erzählungen, Figuren und Welten einlassen, „auf verdeckte Weise (zu) ‚Mitspieler(n)‘ des Szenarios“ werden und dabei selbst von den Geschichten verändert werden und eine „Bedeutung im Lebenssinn erlangen“ (GOJNY et. al., Religionspädagogik in Anforderungssituationen, 185).

früheren Erfahrungen mit hermeneutischen und methodischen Zugängen und ihrer Vermittlung, die den Lernenden die Freude an der Bibel nehmen“,⁸³⁴ bestätigt ein ungewollter Aufruf diese negativen Emotionen und verfestigt in einer Art „selbsterfüllenden Prophezeiung“ die Abneigung gegenüber der Bibelwissenschaft erneut.⁸³⁵

Einzelsituationen, in denen ein Ansprechen individueller Lernender im Lehrverlauf allerdings sinnvoll sein können, sind beispielsweise Motivationsversuche bei eher introvertierten Studierenden. Hierdurch werden diese aus ihrer „Komfortzone“ gezwungen, und bei besonders schüchternen oder allgemein introvertierten Lernenden kann das Ermutigen der Studierenden nach der Überwindung zu einem Kompetenzerleben der Studierenden führen und die Teilnahme am Seminargeschehen ein Erfolgserlebnis für das Individuum darstellen. Die Angst vor einem Plenumsgespräch sinkt. Bestenfalls fühlt sich der:die Lernende durch die Bestätigung der Lehrkraft dazu motiviert, auch an anderen Kommunikationssituationen aktiv teilzunehmen.⁸³⁶

⁸³⁴ HUEBENTHAL, Vom Zauber der Schriftauslegung, 21.

⁸³⁵ Zudem verändert das ungefragte Aufrufen der Lernenden die Dynamik des Lehr-Lernortes zugunsten der Lehrperson. Das hierarchische Gefüge der Akteur:innen wird hervorgehoben und durch diese Handlung verfestigt. Durch das Gefühl, dass die Lehrperson den:die Lernende:n zu einer Positionierung gezwungen hat, kann es zu einer Verweigerung einer zukünftigen freiwilligen Teilnahme der befragten Person kommen. Die Interaktion mit dem:der Lehrenden würde dann durch Emotionen, wie das Gefühl einer unfairen Behandlung, soweit dies im Veranstaltungsverlauf möglich ist, vermieden werden. Perspektivisch kann dies bei Wiederholung dieser Vorgehensweise die Entstehung anregender Plenumsdiskussionen erschweren. Der Zwang kann zudem vorhandene Unsicherheiten noch verstärken und auch einen allgemein negativen Einfluss auf das Gruppengefüge und -gefühl nehmen. Daher sollte das Aufrufen einzelner Studierender ohne eigenständigen Beteiligungswunsch gut durchdacht sein.

⁸³⁶ Hierfür ist die situative Einbettung der Gesprächsaufforderung sowie die Interaktionsform und Handlungen der:des Lehrenden von größter Wichtigkeit. Mehr noch als in anderen Seminargesprächen ist das Gefühl einer unterstützenden Umgebung und eines anschließenden positiven und zugleich ehrlichen Feedbacks für einen motivierenden Effekt unabdingbar (vgl. hierzu die allgemeinen Ausführungen zum Lernort auf den Seiten 188-220). Die Rückfrage oder Aufforderung am Seminargeschehen durch einen Wortbeitrag teilzunehmen, sollte inhaltlich und situativ sinnvoll eingesetzt sein.

Zudem sollten bei besonders schüchternen Studierenden zuvor durch den Einsatz von Gruppen- oder Partnerarbeiten das Formulieren und Einstehen der Meinung eingeübt werden. Auch können Rollenspiele mit expliziten Meinungsvorgaben in Kleingruppen diesen Prozess unterstützen.

Zudem kann das Aufrufen von Lernenden Störungen⁸³⁷ des Seminars durch wiederholte Unaufmerksamkeit oder verbale Äußerungen beenden.⁸³⁸ Bei einer geschickten Implementierung des Aufrufens kann es bestenfalls zu positiven Einflussnahmen auf die gesamte Lehrveranstaltung kommen. Denn der Umgang mit der Seminarunterbrechung ist in der universitären Praxis möglichst zeitsparend und ohne große Themenabweichung durchzuführen.⁸³⁹

⁸³⁷ Eine Unterscheidung zwischen einer aktiven Unterrichtsstörung und einer heterogenen Lernendengruppe muss allerdings in allen Fällen beibehalten werden (vgl. die Probleme die GOLDMANN, D.; EMMERICH, M., Umgang mit Heterogenität oder Umgang mit Unterrichtsstörungen? Eine Beobachtung 3. Ordnung einer Lehrer*innenfortbildung, in: Journal für LehrerInnenbildung 20 [2020] 2, 66-73, 67 darstellen). Sollte die Unaufmerksamkeit der Studierenden auf eine Rückfrage aufgrund eines fehlenden Verständnisses beruhen, ist das Animieren der Lernenden zur direkten Rückmeldung an die Lehrperson statt einer Rüge für dieses Verhalten sinnvoll. Die Interaktion und aktive Kommunikation zwischen allen Seminarteilnehmenden und -gebenden sind zu unterstützen.

⁸³⁸ Bei Störungen im Seminar Kontext kann auf gängige Methoden der Forschung zu Unterrichtsstörungen in der Schule zurückgegriffen werden, da diese weitaus umfanglichere Daten und Erkenntnisse im Vergleich zur Hochschuldidaktik enthalten.

Dabei konnte im schulischen Kontext nachgewiesen werden (vgl. KYTTÄLÄ, M., SINKKONEN, H.-M., KÖIV, K., Social, emotional and behavioral strengths and difficulties among sixth grade students. Comparing student and teacher ratings in Finland and Estonia, in: International Journal of School & Educational Psychology 9 [2021] 1, 42-54; vgl. SCHUCHART, C., BÜHLER-NIEDERBERGER, D., Störungen als interaktive Ereignisse im Mehrebenenkontext, in: Journal für LehrerInnenbildung 22 [2022] 4, 36-59, 51), dass die Wahrnehmung was eine Störung ist, durch Lehrkräfte und Schüler:innen unterschiedlich aufgenommen wird. Die Übereinstimmungen der beiden Gruppen waren „fast in jedem Fall gering bis mäßig“ (SCHUCHART, BÜHLER-NIEDERBERGER, Störungen als interaktive Ereignisse im Mehrebenenkontext, 51). Dies kann mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auch auf die universitäre Lehre übernommen werden. Die Empfindung, welche Handlungen als störend empfunden werden, wird sich zwischen Lehrenden und Lernenden unterscheiden.

⁸³⁹ In der Schulforschung gilt: „Eine Reaktion der Lehrperson auf eine Störung sollte nie mehr stören als die Störung selbst“ (WETTSTEIN, A., SCHERZINGER, M., Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen, Stuttgart 2022, 70; vgl. auch SYRING, M., Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis, Göttingen 2017, 104; vgl. auch die Grundsätze von SCHUSTER, B., Führung im Klassenzimmer. Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen effektiv begegnen. Der LMU-Leitfaden für Miteinander im Unterricht, Wiesbaden 2022, 40). Um dies zu erreichen, kann die Forschung zur effektiven Klassenführung herangezogen werden. Diese untersucht die Gegebenheiten, die notwendig sind, damit ein gut organisierter, störungsarmer Unterricht stattfinden kann, in dem wenig Leerlauf und viel zur Verfügung stehende Lernzeit den Unterricht prägen (vgl. LIPOWSKY, Unterricht, 95f.; vgl. GRÖSCHNER, KLEINKNECHT, Qualität von Unterricht, 170f.). Darunter fällt auch der Begriff des Classroom-Managements (vgl. BOHL, T., KLEINKNECHT, M., KOHLER, B., Fazit: Classroom-Management und Selbstbestimmung auf didaktischer Makro- und Mikroebene, in: Bohl, T., Kansteiner-Schänzlin, K., Kleinknecht, M., Kohler, B., Nold, A. [Hg], Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht, Bad Heilbrunn 2010, 254-263).

Sollte kein fundiertes Wissen zu einem korrekten Verhalten mit Störungen in der Lehre vorhanden sein, ist „der Umgang mit ‚Störungen‘ weitestgehend dem persönlichen Temperament und Gutdünken der jeweiligen Lehrkraft überlassen“ (NOLTING, H.-P., Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung, Weinheim/Basel 112013, 12; vgl. MARUSIC, C., Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte, Wiesbaden 2023, 19).

Grundsätzlich sollte seitens der Lehrperson allerdings versucht werden die Unterrichtsstörung präventiv zu verhindern (vgl. HELMKE, A., Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung?, in: Pädagogik 59 (2007) 5, 44-49, 46). Durch Einführung von Regeln, Routinen und Ritualen kann die Ordnung im Seminargeschehen hergestellt und aufrechterhalten werden (vgl. ebd.).

Eine Möglichkeit hierfür ist das kurze Ermahnen der störenden Person.⁸⁴⁰

Auch das direkte Einbinden jener:jenes abgelenkten Lernenden in den weiteren Arbeitsprozess, beispielsweise durch Vorlesen der Aufgaben- oder Fragestellung oder durch Aufforderung einer Stellungnahme zum behandelten Themengebiet, ist zudem möglich.

Zeitweilig kann allerdings auch das Aufnehmen von Augenkontakt oder die schlichte Nennung des Namens die störende Person unterbrechen.⁸⁴¹

Auf konkrete „Strafen“ bei Unaufmerksamkeiten sollte aufgrund des fehlenden „Lerneffektes“ verzichtet werden, da das unerwünschte Verhalten nur solange die Person weiß, dass sie kontrolliert wird, unterdrückt wird.⁸⁴²

⁸⁴⁰ Vgl. WETTSTEIN, SCHERZINGER, Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen, 70.

⁸⁴¹ Durch die menschliche Konditionierung auf die eigene Namensnennung zu reagieren, wird die Aufmerksamkeit der:des Lernenden wieder auf das Seminargeschehen gelenkt und die Störung unterbunden.

Die Möglichkeiten des Low-Profile Ansatzes bei Störungen fasst HELMKE, Aktive Lernzeit optimieren, 46f. in aller Kürze zusammen. Der Einsatz der dabei beschriebenen drei Stufen kann den Seminarverlauf positiv unterstützen.

Grundlegende Möglichkeiten eine Störung damit zu unterbinden sind beispielsweise Blicke oder kurze Gesten, die auf das Wahrnehmen des Verhaltens als Störung hinweisen (vgl. die Ausführungen von Lehrendenreaktionen auf Störungen bei WETTSTEIN, SCHERZINGER, Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen, 70). Störende Lernende werden hierdurch wünschenswerterweise beiläufig adressiert (vgl. THIEL, F., Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken, Opladen/Toronto 2016, 110).

⁸⁴² Vgl. WETTSTEIN, SCHERZINGER, Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen, Stuttgart 2022, 70.

„Ein gutes Unterrichtsklima [...] zeichnet sich [...] dadurch aus, dass Massnahmen (sic) mit wenig punitivem Charakter und geringer Variabilität eingesetzt werden“ (MARUSIC, Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen, 22; entnommen und angepasst aus DANN, H.-D., TENNSTÄDT, K.-C., HUMPERT, W., KRAUSE, F., Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten, in: Unterrichtswissenschaft 15 [1987] 3, 306–320, 314f.).

Auch sollte bei einem Umgang mit Unterrichtsstörungen reflektiert werden, inwieweit die Lehrperson selbst die Störung verstärkt oder gar verursacht hat (vgl. WETTSTEIN, SCHERZINGER, Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen, 104; vgl. MARUSIC, Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen, 19).

3.8 Teilzusammenfassung Nr. 2 – Die Möglichkeiten positiver Einflussnahme auf die studentische Motivation

Alles in allem zeigen die verschiedenen Faktoren der Motivation somit, dass eine positive Einflussnahme auf das Motivationslevel der Studierenden seitens der Lehrperson möglich ist. Hierfür sind die nicht beeinflussbaren von den beeinflussbaren Faktoren der menschlichen Motivation zu unterscheiden. Persönliche Ansichten, Vorstellungen und Erfahrungen können als Bereiche des motivationalen Faktors der „Person“ beispielsweise durch außenstehende Personen nicht beeinflusst werden. Sie bleiben trotz Interaktionen im menschlichen Alltag in ihrer Wahrnehmung unberührt und sind daher im Rahmen von Motivierungsversuchen von Lehrenden auszulassen.

Anders sieht dies mit den Faktoren der Selbstbestimmung sowie des Freiheitsgefühls und des Lernortes aus. Diese sollten bei der Durchführung einer bibelwissenschaftlichen Proseminarveranstaltung bestenfalls bewusst und geplant in den Lehrveranstaltungsverlauf implementiert werden, da sie bei korrekter Anwendung die Motivation der Studierenden positiv beeinflussen können.

So kann durch Verdeutlichungen der Relevanz der Bibelwissenschaft im theologischen Studium beispielsweise der Grad der *Selbstbestimmung*⁸⁴³ der Lernenden angehoben werden. Von einer ggf. vollständig externalen Regulation⁸⁴⁴ können mit einem erläuternden Einstieg und anschließenden kurzen Wiederholungen die Sinnhaftigkeit der Auseinandersetzungen verdeutlicht werden. Eine eher internale Regulation⁸⁴⁵ der Beschäftigung kann bestenfalls hierdurch erreicht werden. Die Studierenden würden die Arbeit mit der Bibel nicht mehr ausschließlich aufgrund externaler Einflüsse durchführen und hierdurch ihre Motivation für die gesamte Zeit erhalten.

⁸⁴³ Vgl. Kapitel 3.2f. auf den Seiten 136-152.

⁸⁴⁴ Vgl. die Darstellungen der Seiten 143f.

⁸⁴⁵ Vgl. die Seite 150f. Eine Zusammenfassung der Vorteile findet sich auf der Seite 153f.

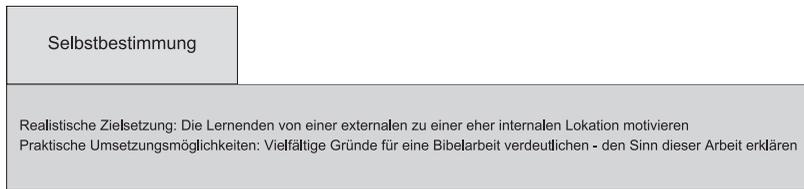


Abbildung 24: Motivationale Selbstbestimmung in bibelwissenschaftlichen Proseminaren

Einen ähnlich positiven Einfluss auf die Lernmotivation der Studierenden kann das Gefühl der *Freiheit*⁸⁴⁶ haben, wenn bei diesem Motivationsfaktor eine Empfindung von Selbstständigkeit und das Gefühl Entscheidungen treffen zu können, wie die Teilnahme an Plenumsdiskussionen oder der gesamten Lehrveranstaltung, geschaffen werden. In Verbindung mit den Motiven der Person und der Selbstbestimmung ermöglicht der Grad der wahrgenommenen Freiheit, sich selbstbestimmt an den Gegebenheiten zu beteiligen, eine positive Einflussnahme auf die Lernenden.

Bestenfalls findet keinerlei Einschränkung des Freiheitsgefühls seitens der Lehrkraft statt, da die interessante Aufbereitung der Inhalte zur Motivierung der Lernenden ausreicht. Besteht allerdings aufgrund der situativen Rahmenbedingungen die Möglichkeit, dass eine allgemeine Auseinandersetzung mit den Themengebieten bei einigen Studierenden nicht stattfindet, ist durch kurzfristige Einschränkungen eine Beschäftigung sicherzustellen. Diese temporäre Minderung des Freiheitsgefühls ist einer vollständigen Abwesenheit in der Lehrveranstaltung vorzuziehen.

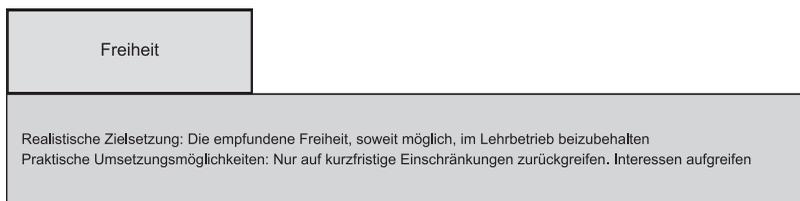


Abbildung 25: Motivationale Freiheit in bibelwissenschaftlichen Proseminaren

⁸⁴⁶ Vgl. Kapitel 3.7 auf den Seiten 220-228.

Abschließend sind aber für eine gewinnbringende und motivierende bibelwissenschaftliche Lehrveranstaltung der richtige Kommunikations- und Interaktionsrahmen in Form von einem *motivierenden Lernort*⁸⁴⁷ sicherzustellen. Dieser ist der größte von außenstehenden beeinflussbare Motivationsfaktor von Menschen. Durch Rahmenbedingen, die die Motivation der teilnehmenden Studierenden fördern können, wie ein allgemein wertschätzender Umgang sowie ein effektives, ehrliches und positives Feedback, sind Lehrende dazu fähig den Antrieb der Seminarteilnehmenden zu erhöhen. Der empfundene Lernort unterstützt den individuellen Lernprozess der Individuen enorm.

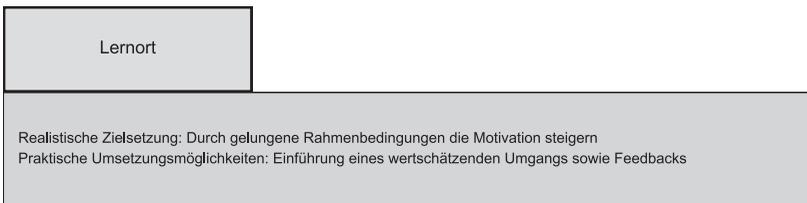


Abbildung 26: Der motivierende Lernort in bibelwissenschaftlichen Proseminaren

Zusammenfassend eröffnen die drei motivationalen Faktoren der Selbstbestimmung, des Lernortes und des Freiheitsgefühls den Lehrkräften somit die Möglichkeit, positiv auf das empfundene Interesse der Studierenden einzuwirken.

⁸⁴⁷ Vgl. Kapitel 3.6 auf den Seiten 188-220.

Motivationsfaktoren, die von bibelwissenschaftlich Lehrenden angestoßen werden können	Selbstbestimmung	
	Realistische Zielsetzung: Die Lernenden von einer externalen zu einer eher internalen Lokation motivieren Praktische Umsetzungsmöglichkeiten: Vielfältige Gründe für eine Bibelarbeit verdeutlichen - den Sinn dieser Arbeit erklären	
	Lernort	
		Realistische Zielsetzung: Durch gelungene Rahmenbedingungen die Motivation steigern Praktische Umsetzungsmöglichkeiten: Einführung eines wertschätzenden Umgangs sowie Feedbacks
		Freiheit
		Realistische Zielsetzung: Die empfundene Freiheit, soweit möglich, im Lehrbetrieb beizubehalten Praktische Umsetzungsmöglichkeiten: Nur auf kurzfristige Einschränkungen zurückgreifen. Interessen aufgreifen

Abbildung 27: Extern beeinflussbare Motivationsfaktoren in bibelwissenschaftlichen Proseminaren

Bestenfalls können durch diese realistischen Zielsetzungen mitsamt ihren praktischen Umsetzungsmöglichkeiten die Motivation oder gar der Spaß mit biblischen Texten zu arbeiten, bei den Lernenden erweckt bzw. erhalten werden. Ein positiver Einfluss seitens der Lehrperson ist hierdurch realisierbar und sollte daher stets angestrebt werden.

4 Fazit – Zur Bibel hinführen. Fördermöglichkeiten für Lehramtsstudierende der Theologie durch Lehrende der Bibelwissenschaft

Bei Lehramtsstudierenden der Theologie kann es aufgrund der zeitlichen Begrenzung und der gleichzeitigen inhaltlichen Fülle des Faches zu Schwierigkeiten bei der Aneignung bibelwissenschaftlicher Kompetenzen und neuen biblischen Wissens kommen. Aufgrund ihrer meist geringen biblischen Vorkenntnisse zu Beginn des Studiums sind die Lernenden in ihren ersten bibelwissenschaftlichen Proseminaren mit Überforderungserfahrungen in der Lehre konfrontiert. Die starke innere Vernetzung der Perikopen und das historische und sprachliche Hintergrundwissen erfordern von den Lernenden trotz teilweise einfach erscheinender Texte ein hohes Maß an Fachkompetenz und Wissen zur korrekten Interpretation – denn eine Deutung biblischer Erzählungen aufgrund persönlicher Erfahrungen entspricht nicht den wissenschaftlichen Standards angehender Religionslehrer:innen. Von ihnen wird erwartet, dass sie als „Vertreter:innen des Christentums“⁸⁴⁸ die Inhalte der Bibel kennen, verknüpfen und an die neue Generation der Schüler:innen weitergeben können.

Um die Studierenden bei der Aneignung dieses Wissens zu unterstützen, sind die Lehrenden der Bibelwissenschaft angehalten, bei der Auseinandersetzung mit den biblischen Texten förderliche Maßnahmen einzuhalten. In diesem Zusammenhang erleichtert der Rückgriff auf die wissenschaftliche Forschung zur *didaktischen Reduktion*, das Sammeln notwendiger Informationen, wie z.B. das vorhandene Vorwissen der Student:innen und die Evaluation der allgemeinen Umstände sowie der persönlichen Zielsetzungen der Lehrpersonen. Die Berücksichtigung dieser Aspekte kann sich positiv auf die Empfindungen der Studierenden auswirken und die Bestimmung eines quantitativ sowie qualitativ sinnvollen und erfolgreichen Lerninhalts begünstigen.

⁸⁴⁸ Vgl. ROOSE H., Den biblischen Kanon produktiv zur Geltung bringen, 40.

Hierfür werden die *vorhandene Zeit* als auch die *persönlichen Zielsetzungen* sowie die *Vorkenntnisse und Kompetenzen der Lernenden* bei der Planung der individuellen Lehr-Lernsituationen unter dem Stichpunkt der „drei Zs“ (Zeit, Zielsetzung und Zielgruppe)⁸⁴⁹ in die Seminarplanung mit einbezogen.

Einfache Möglichkeiten, diese notwendigen Unterkategorien innerhalb der bibelwissenschaftlichen Lehre methodisch umzusetzen, um eine Aneignung der Inhalte zu erleichtern, sind z.B. im Rahmen des Faktors *Zeit* die „*Siebe der Reduktion*“⁸⁵⁰ sowie das Anlegen einer *Material- und Reduktionssammlung*.⁸⁵¹ Diese schaffen ein Bewusstsein für die *Zeit* als notwendige Ressource und geben erste Hinweise für den Umgang mit komplexen Themenfeldern.

Eine ähnliche Segmentierung findet im Bereich der *Zielsetzungen* statt. In dieser hat die Lehrperson die Wahl zwischen einer *Grundlagenvermittlung* und einer *tiefergehenden Beschäftigung*⁸⁵² mit einem inhaltlichen Teilbereich. Diese Entscheidung hat einen enormen Einfluss auf die Entwicklung des Lernverlaufs. Methodisch kann zur Erleichterung hierfür auf sekundäre wissenschaftliche Ausführungen zurückgegriffen werden. Diese sollten allerdings den Zielsetzungen der Lehrperson entsprechen. Für die vertiefte Auseinandersetzungen mit den biblischen Perikopen finden sich im universitären Kontext *vielfältige Aufbereitungen* in wissenschaftlichen Artikeln, Kommentaren oder Monographien. Bei einer Betrachtung der Basisinhalte kann auf die Gattung der *Bibelkunden* als Zugangsweise zu den verschiedenen Schwerpunktsetzungen zurückgegriffen werden.⁸⁵³

Abschließend beleuchtet der Bereich der *Zielgruppe* die *Studierenden* als relevante und im Lernprozess zu berücksichtigende Kommunikationspartner. Daher sollten diese für einen Lernerfolg vor einer thematischen Auseinandersetzung nach ihren bisherigen Kompetenzen und Kenntnissen befragt

⁸⁴⁹ Die drei „Zs“ sind auf den Seiten 44-46 grob beschrieben. Eine ausführliche Darstellung der Eigenschaften folgt auf den Seiten 46-130.

⁸⁵⁰ Vgl. hierfür die Beschreibungen auf den Seiten 47-52.

⁸⁵¹ Die Ausführungen hiervon sind auf den Seiten 52-56 zu finden.

⁸⁵² Vgl. die Eigenschaften sowie Eigenheiten dieser Zielsetzungen auf den S. 57-64.

⁸⁵³ Die Vorgehens- und Zugangsweisen zu den Bibelkunden finden sich auf den Seiten 64-89.

werden. In Form einer *Einführungsevaluation* ist dies gleich zu Beginn der Lehrveranstaltungsreihe möglich. Diese sollte, um falsche Erhebungsergebnisse zu verhindern, dabei allerdings stets die Einflüsse der *Testtheorie* berücksichtigen. Zudem sind bei der Konzeption der Fragestellungen auch die *Komplexitätsgrade der Handlung* sowie die *Komplexitätsgrade des Inhalts* miteinzubeziehen.

Gelingt die Umsetzung dieser drei Teilbereiche innerhalb bibelwissenschaftlicher Proseminare, ist eine Überforderung der angehenden Religionslehrer:innen durch kleine Anpassungen in einem großen Maße einzugrenzen. Der:die Lehrende kann so ihren Lernerfolg unterstützen.⁸⁵⁴

Die Beachtung der didaktischen Reduktion ist jedoch nicht die einzige Möglichkeit, die der:die Lehrende in bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen hat, um das Lernen positiv zu beeinflussen. Neben der Verhinderung von Überforderungserfahrungen der Studierenden im bibelwissenschaftlichen Seming geschehen besteht für Lehrpersonen an der Universität zudem die Aussicht, die *Motivation der Lernenden* zu steigern und einen positiven Einfluss auf die Studierenden zu haben.

Dabei ist allerdings grundlegend anzuerkennen, dass es außenstehenden Personen *nicht möglich* ist, eine *vollständige Einflussnahme* auf die Motivation der Student:innen auszuüben. Da diese im Individuum verankert ist, können äußere Faktoren nur Ansatzpunkte zur Veränderung sein. Die eigentliche Motivation eines jeden Menschen ist individuell und kann nur aus eigenem Antrieb der handelnden Person erfolgen.⁸⁵⁵ Die einflussreichsten Motivationselemente im Lehrkontext, die von den Lehrpersonen unterstützt werden können, sind dabei die empfundene Selbstbestimmung sowie das Freiheitsgefühl der Studierenden als auch der Lernort der Lehre.

⁸⁵⁴ Vgl. die zusammenfassende Darstellung im Kapitel 2.7 auf den Seiten 126-130.

⁸⁵⁵ Hierdurch kann von außenstehenden Lehrpersonen bestenfalls der Motivationsprozess der Lernenden positiv unterstützt werden. Die Auseinandersetzungen zur Lernmotivation befindet sich auf den Seiten 131-136.

Für den Bereich der *Selbstbestimmung* ist von der Lehrperson dabei das realistische Ziel zu verfolgen, bei den Lernenden *den wahrgenommenen Ort der Verursachung der Lernhandlungen von einer externalen zu einer eher internalen Verortung zu verschieben*.⁸⁵⁶ Die Motivation der Handlungen innerhalb der Lehrveranstaltungen soll in einen etwas selbstbestimmteren Bereich geführt werden. Bei einer praktischen Umsetzung kann hierfür der Sinn, wofür das Bibelwissen notwendig ist, für die Studierenden noch einmal in Bewusstsein gerufen werden – denn ein Verständnis für den Sinn einer Handlung führt zu einer selbstbestimmteren Lokation menschlicher Taten.⁸⁵⁷ Im besten Fall direkt zu Beginn der Lehrveranstaltungsreihe eingeführt, kann es die Motivation der Lernenden erhöhen und infolgedessen positive Eigenschaften auf den Lernerfolg der Studierenden haben.

Neben dem empfundenen Grad der Selbstbestimmung einer Handlung haben des Weiteren auch die Rahmenbedingungen der Lehre einen Einfluss auf das Motivationslevel der Studierenden. Diese sind unter dem Ausdruck des *Lernortes* subsumiert.⁸⁵⁸ Ziel dieses größten äußeren Einflussbereiches der Motivation innerhalb bibelwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen sollte es seitens der Lehrenden sein, die Motivationsräume zu erkennen, zu berücksichtigen und für die Lernenden positiv zu gestalten. Hierunter fallen beispielsweise der *wertschätzende zwischenmenschliche Umgang* sowie ein *lernunterstützendes Feedback*. Durch ein allgemein positiv empfundenes Klima kann die Entwicklung der Lernenden besser unterstützt und Scham- und Angsthandlungen unterbunden werden. Aufgrund der Schwierigkeit der Aneignung bibelwissenschaftlicher Inhalte ist der Lernort als externer Motivationsfaktor für das Gelingen des Lehrbetriebs von großer Relevanz.

Zu guter Letzt ist abschließend auch die empfundene Freiheit von Bedeutung für das Motivationslevel der Studierenden.⁸⁵⁹ Denn sowohl

⁸⁵⁶ Vgl. die Ausführungen der S. 153.

⁸⁵⁷ Vgl. die Darstellungen auf den Seiten 150-152. Besonders die S. 151 sowie die Fußnote 497.

⁸⁵⁸ Vgl. hierzu die Beschreibungen des Kapitels 3.6 auf den Seiten 188-220.

⁸⁵⁹ Vgl. die Seiten 220-228 dieser Arbeit.

situationsunspezifische als auch allgemeine Einschränkungen wirken sich negativ auf das Lerninteresse und die Teilnahmemotivation der Lernenden aus. Eng mit dem Prinzip der Selbstbestimmung verbunden ist es daher notwendig, das *Freiheitsgefühl*, soweit dies im Rahmen der universitären Lehre möglich ist, durch die Lehrperson zu erhalten.

Sollte die Gefahr einer vollständigen Verweigerung der Anwesenheit innerhalb einer Lehrveranstaltung allerdings bestehen, ist im praktischen Umgang seitens der:des Lehrenden sicherzustellen, dass eine Teilnahme eingefordert wird. Das Ziel der:des Lehrenden, eine möglichst frei empfundene Lehre zu gestalten, ist in diesen Fällen durch eine primäre Intervention zeitlich verschoben.

In summa können diese individuellen, für eine gelingende bibelwissenschaftliche Lehre notwendigen Unterpunkte grafisch wie folgt zusammengefasst werden:

Wie können universitär Lehrende eine Aneignung bibelwissenschaftlicher Inhalte erleichtern?

Überforderung verhindern		Motivation steigern	
Lehrenden angestoßen werden können			
Motivationsfaktoren, die von bibelwissenschaftlich Lehrenden angestoßen werden können			
Berücksichtigung der drei „Zs“			
Zeit Vermeidung der Vollständigkeitsfalle Methodische Empfehlung: Siebe der Reduktion Material- und Reduktionssammlung	Zielsetzungen Grundlandschaft - Tiefenbohrung Ohne Grundlandschaft: keine Tiefenbohrung Methodische Empfehlung: Bibekunden als Literaturgrundlagen	Zielgruppe Bedeutung der Lernenden anerkennen Lernstand einbeziehen Methodische Empfehlung: Einführungsvaluation unter Berücksichtigung testtheoretischer Einflüsse sowie der Komplexität der Handlung und des Inhalts	
Selbstbestimmung			
Realistische Zielsetzung: Die Lernenden von einer externalen zu einer eher internalen Lokation motivieren Praktische Umsetzungsmöglichkeiten: Vielfältige Gründe für eine Bibelarbeit verdeutlichen - den Sinn dieser Arbeit erklären			
Lernort			
Realistische Zielsetzung: Durch gelungene Rahmenbedingungen die Motivation steigern Praktische Umsetzungsmöglichkeiten: Einführung eines wertschätzenden Umgangs sowie Feedbacks			
Freiheit			
Realistische Zielsetzung: Die empfundene Freiheit, soweit möglich, im Lehrbetrieb beizubehalten Praktische Umsetzungsmöglichkeiten: Nur auf kurzfristige Einschränkungen zurückgreifen. Interessen aufgreifen			
„Lehrpersonen zugleich als Sachverwalter der Lernenden und der Sache“			
Fundament der Lehre: Institutionelle Rahmenbedingungen			

Abbildung 28: Zusammenführung: Zur Bibel hinführen. Fördermöglichkeiten für Lehramtsstudierende der Theologie durch Lehrende der Bibelwissenschaft

Die Abbildung verdeutlicht, welche Unterpunkte jeweils zu berücksichtigen sind, um dieses zweifache Ziel - Überforderung der Lernenden zu vermeiden und die Motivation des Einzelnen zu steigern - in der Umsetzung zu erreichen. Viele verschiedene Kategorien und Arbeitsschritte sind in diesem Prozess somit zu berücksichtigen.

Alles in allem zeigt diese Arbeit demnach einzelne Vorgehensweisen und Möglichkeiten für Lehrende der Bibelwissenschaft auf, abseits der institutionellen Rahmenbedingungen einen positiven Einfluss auf die angehenden Religionslehrer:innen in bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zu nehmen und sie „auf der vor ihnen liegenden vielfältigen Reise“⁸⁶⁰ positiv zu begleiten. Durch das Analysieren der Situation, das Erkennen der Überforderungsgefahr und den Einbezug von motivationsfördernden Seminar- und Kommunikationsgestaltungen sind vielfältige positive Effekte auf bibelwissenschaftliche Seminare möglich. Eine Verbesserung des Lernprozesses ist zu erwarten und das bessere Wissen um biblische Perikopen sowie das schnellere Erwerben fachwissenschaftlicher Kompetenzen wird dadurch bei den angehenden Religionslehrer:innen ermöglicht. Die positiven Einflussmöglichkeiten der Bibelwissenschaftler:innen sind hierdurch enorm.

Über diese einfachen und umsetzbaren Methoden hinaus können die in dieser Arbeit dargestellten individuellen Themenbereiche innerhalb der bibelwissenschaftlichen Lehre selbstverständlich durch vielfältige weitere Vorgehensweisen ergänzt werden. Vielseitige Anpassungs- und Erweiterungsmöglichkeiten sind in den Einzelthemen umsetzbar. Zudem können weitere didaktische sowie methodische Überlegungen in die bibelwissenschaftlichen Proseminarveranstaltungen implementiert werden. Spezifizierungen und Änderungen einzelner Rahmenbedingungen und/oder Arbeitssituationen, persönliche thematische Schwerpunktsetzungen sowie didaktische und methodische

⁸⁶⁰ Die metaphorische Idee eine:n Lernende:n oder Lesende:n auf eine Reise zu nehmen, ist an die einleitenden Ausführungen von BRINKMANN, F. T., *Praktische Theologie. Ein Guide*, Tübingen 2019, 14-17, angelehnt. Dabei wurde das Anliegen eine „Reise in die Welt (und durch die Welten) Praktischer Theologie“ anzuleiten (A.a.O., 17, Hervorhebungen eigenständig entfernt) zugunsten der bibelwissenschaftlichen Auseinandersetzung abgeändert.

Zielsetzungen – sie alle haben einen großen Einfluss auf den Verlauf sowie Lernerfolg der Studierenden.

Diese Arbeit möchte Lehrenden der Bibelwissenschaft alles in allem dazu animieren, ihre individuellen Stärken und positiven Einflussmöglichkeiten zu nutzen. Durch geringe Änderungen und einem allgemeinen Bewusstsein für die Problembereiche der Lehramtsstudierenden der Theologie kann eine positive Struktur in den Seminarverlauf implementiert werden. Auch bei niederschweligen, kleinen, zeitsparenden Adaptionen lassen sich daraus Erfolge erzielen. Sie können eine große Bedeutung für die Lernenden haben.

*Denn auch wenn es die kleinste aller Änderungen sei, so kann sie aufgehen
und große Zweige treiben.*

5 Verzeichnisse

5.1 Literaturverzeichnis

- ACHTZIGER, ANJA, GOLLWITZER, PETER M., Motivation und Volition im Handlungsverlauf, in: in: Heckhausen, Jutta, Heckhausen, Heinz (Hg.), Motivation und Handeln, Berlin/Heidelberg ⁵2018, 355-388.
- ALAND, BARBARA, Textkritik des Neuen Testaments. Editieren und Interpretieren, in: Becker, Eve-Marie (Hg.), Neutestamentliche Wissenschaft. Autobiographische Essays aus der Evangelischen Theologie, Tübingen/Basel 2003, 236-242.
- ALAND, KURT, Der Schluß des Markusevangeliums, in: Ders., Neutestamentliche Entwürfe, München 1979, 246-283.
- ALAND, KURT, ALAND, BARBARA, Der Text des Neuen Testaments. Einführung in die wissenschaftlichen Ausgaben sowie in Theorie und Praxis der modernen Textkritik, Stuttgart ²1989.
- ALKIER, STEFAN, Neues Testament, Bern 2010.
- ALTMANN, CAROLIN M., Von der Verknüpfung eigenen Theologisierens mit der Leitung Theologischer Gespräche. Eine Grounded Theory Forschung mit hochschuldidaktischen Implikationen, Göttingen 2023.
- ALTMAYER, STEFAN, Bibeldidaktik und religiöse Sprachbildung, in: Zimmermann, M., Zimmermann, R. (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen ²2018, 482-488.
- ANDERSON, LORIN W., KRATHWOHL, DAVID R., ARASIAN, PETER W., CRUIKSHANK, KATHLEEN A., MAYER, RICHARD E., PINTRICH, PAUL R., RATHS, JAMES, WITTRICK, MARLIN C., A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, New York 2001.
- ARNOLD, MARGRET, Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess, München 2002.
- ARONSON, ELLIOT, BLANEY, NANCY T., STEPHAN, COOKIE, SIKES, JEV, SNAPP, MATHEW, The jigsaw classroom, Beverly Hills 1978.
- BAHR, MATTHIAS, Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen, in: Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan, Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München ³2013, 487-497.
- BANDURA, ALBERT, Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change, in: Psychological Review 84 (1977) 2, 191-215.
- BASTIAN, JOHANNES, COMBE, ARNO, LANGER, ROMAN, Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, Weinheim/Basel 2016.
- BAUMANN, MAURICE, Bibeldidaktik als Konstruktion eines autonomen Subjekts, in: Lämmermann, Godwin, Morgenthaler, Christoph, Schori, Kurt, Wegenast, Philipp (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart 1999, 33-43.
- BAUMEISTER, ROY F., LEARY, MARK R., The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation, in: Psychological Bulletin 117 (1995), 497-529.

- BAUMERT, JÜRGEN, KUNTER, MAREIKE, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 4, 469-520.
- Becker, Eve-Marie (Hg.), Neutestamentliche Wissenschaft. Autobiographische Essays aus der Evangelischen Theologie, Tübingen/Basel 2003.
- BERG, HORST KLAUS, Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München 1993.
- BIEHL, PETER, Artikel Säkularisierung, in: Mette, Norbert, Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Band 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1888-1892.
- BIENERT, DAVID C., Bibelkunde des Neuen Testaments, Gütersloh ³2021.
- BLOOM, BENJAMIN S., ENGELHARDT, MAX D., FURST, EDWARD J., HILL, WALKER H., KRATHWOHL, DAVID R., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim/Basel ³1973.
- BOCHMANN, RENÉ, ROEPKE, AVELINA LOVIS, REIHER, MONIQUE, RINDERMANN, HEINER, Mangelnde Anwesenheit in Vorlesungen. Eine fächerübergreifende Einschätzung von Studierenden in Deutschland, in: Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre 5 (2019), 201-222.
- BOHL, THORSTEN, KLEINKNECHT, MARC, KOHLER, BRITTA, Fazit: Classroom-Management und Selbstbestimmung auf didaktischer Makro- und Mikroebene, in: Bohl, Thorsten, Kansteiner-Schänzlin, Katja, Kleinknecht, Marc, Kohler, Britta, Nold, Anja (Hg.) Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht, Bad Heilbrunn 2010, 254-263.
- BORMANN, LUKAS, Bibelkunde. Altes und Neues Testament, 6. durchgesehene Auflage mit 20 Abbildungen, Göttingen 2022.
- BORMANN, LUKAS, Nur ein einziges Buch. Bibelkunde als hochschuldidaktische Herausforderung in den modularisierten Studiengängen der Ev. Theologie, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa) 3 (2018) 2, 7-23.
- BORMANN, LUKAS, Theologie des Neuen Testaments. Grundlinien und wichtigste Ergebnisse der internationalen Forschung, Göttingen 2017.
- BOSENIUS, BÄRBEL, Der literarische Raum des Markusevangeliums, Neukirchen-Vluyn 2014.
- BOSSE, DORIT, Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung, in: Erziehungswissenschaft 22 (2011) 43, 93-98.
- BRAND, MATTHIAS, MARKOWITSCH, HANS J., Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Konsequenzen zur Gestaltung des Schulunterrichts, in: Herrmann, Ulrich (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim/Basel 2006, 60-76, 74.
- BRANDT, HOLGER, MOOSBRUGGER, HELFRIED, Planungsaspekte und Konstruktionsphasen von Tests und Fragebogen, in: Moosbrugger, Helfried, Kelava, Augustin (Hg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, Berlin ²2020, 39-66.
- BRETT, JOAN F., ATWATER, LEANNE E., 360° Feedback. Accuracy, reactions and perception of usefulness, in: Journal of Applied Psychology, 86 (2001) 5, 930-942.
- BRIEDEN, NORBERT, Konstruktivistische Religionsdidaktik 2.0, in: Grümme, Bernhard, Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart 2023, 29-44.

- BRIEDEN, NORBERT, ‚Verstehen von Anfang an‘. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Paradoxiereflexion, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa) 1 (2016) 1, 57-76.
- BRINKMANN, FRANK THOMAS, Praktische Theologie. Ein Guide, Tübingen 2019.
- BROHM, MICHAELA, Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen. Konzepte und Strategien für Fach- und Führungskräfte, Wiesbaden 2016.
- BROMME, RAINER, Das implizite Wissen des Experten, in: Koch-Priewe, Barbara, Kolbe, Fritz-Ulrich, Wildt, Johannes (Hg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2004, 22-48.
- BULL, KLAUS-MICHAEL, Bibelkunde des Neuen Testaments. Die kanonischen Schriften und die Apostolischen Väter, Neukirchen-Vluyn ⁶2008.
- BUROW, OLAF-ALEX, Herausragende Leistungen durch Lust & Leidenschaft im Kreativen Feld, in: Hackl, Armin, Pauly, Claudia, Steenbuck, Olaf, Weigand, Gabriele (Hg.), Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung, Frankfurt a. M. 2012, 41-47.
- BUROW, OLAF-ALEX, Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück, Weinheim/Basel 2011.
- BURZAN, NICOLE, Quantitative Methoden kompakt, München 2015.
- BUSCHMANN, GERD, Unterwegs zu einer lebenswelt-orientierten Religionspädagogik – oder: Was aus religiösen Elementen in Musik-Videos zu lernen wäre, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 50 (1998) 2, 188-203.
- BÜTTNER, GERHARD, ELSENBAST, VOLKER, ROOSE, HANNA, Zur Einführung. Bibel und Kanon – oder: Was Schüler/innen heute von der Bibel wissen sollten, in: Dies. (Hg.), Zwischen Kanon und Lehrplan, Berlin 2009, 7-11.
- Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Kalloch, Christina, Schreiner, Martin (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern, Stuttgart ²2019.
- BÜTTNER, GERHARD, MENDL, HANS, REIS, OLIVER, ROOSE, HANNA, „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“ – Wer braucht es und wozu?, in: Büttner, Gerhard, Mendl, Hans, Reis, Oliver, Roose, Hanna (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 1: Lernen mit der Bibel, Hannover 2010, 7-18.
- CAMERON, JUDY, PIERCE, DAVID W., Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation. A meta-analysis, in: Review of Educational Research 64 (1994) 3, 363-423.
- Christ in der Gegenwart. Katholische Wochenzeitschrift 57 (2005) 48.
- CLINES, DAVID J. A., Learning, Teaching and Researching. Biblical Studies Today and Tomorrow, in: Journal of Biblical Literature 129 (2010) 1, 5-29.
- COLLIGNON, STÉPHANE E., CHACKO, JOSEY, WYDICK MARTIN, MEGAN, An Alternative Multiple-Choice Question Format to Guide Feedback Using Student Self-Assessment of Knowledge, in: Decision Sciences Journal of Innovative Education, 18 (2020) 3, 456-480.
- COMENIUS, JOHANN AMOS, Große Didaktik, Stuttgart ⁷1992 (Erstveröffentlicht 1657).
- CRONBACH, LEE J., MEEHL, PAUL E., Construct Validity in Psychological Tests, in: Psychological Bulletin 52 (1955) 4, 281-302.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, MIHÁLY, Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi, Heidelberg/New York/London 2014.

- CSIKSZENTMIHÁLYI, MIHÁLY, *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*, Stuttgart 1990.
- DANN, HANNS-DIETRICH, TENNSTÄDT, KURT-CHRISTIAN, HUMPERT, WINFRIED, KRAUSE, FRANK, *Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten*, in: *Unterrichtswissenschaft* 15 (1987) 3, 306–320.
- DE CORTE, ERIK, *Marrying theory building and the improvement of school practice. A permanent challenge for instructional psychology*, in: *Learning and Instruction* 10 (2000), 249-266.
- DECHARMS, RICHARD, *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*, New York 1968.
- DECI, EDWARD L., *Intrinsic Motivation*, New York 1975.
- DECI, EDWARD L., RYAN, RICHARD M., *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 2, 223-238.
- DEGELING, MARIA, *Feedback im Unterricht. Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion*, in: Degeling, Maria, Franken, Nadine, Freund, Stefan, Greiten, Silvia, Neuhaus, Daniela, Schellenbach-Zell, Judith (Hg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2019, 312-326.
- DIBELIUS, MARTIN, *Die Formgeschichte des Evangeliums, mit einem erweiterten Nachtrag von Gerhard Iber*, hg. v. Günther Bornkamm, Tübingen ⁶1971.
- DÖRIG, ROMAN, *Schlüsselqualifikationen und das Problem des Lerntransfers*, in: Metzger, Christoph, Seitz, Hans (Hg.), *Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse*, Zürich 1994, 195-220.
- DRESEL, MARKUS, LÄMMLER, LENA, *Motivation*, in: Götz, Thomas (Hg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, Paderborn ²2017, 79-142.
- Drinck, Barbara (Hg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*, Opladen/Toronto 2013.
- DRUBE, JULIA, *Das leere Grab als Leerstelle und Lehrstelle. Eine Untersuchung zum Geschichtsbezug der Auferstehung*, Tübingen 2023.
- ECKERT, MARCUS, *Classroom Management*, Ditzingen 2022.
- ECKEY, WILFRIED, *Das Markusevangelium. Orientierung am Weg Jesu. Ein Kommentar*, Neukirchen-Vluyn ²2008.
- ECO, UMBERTO, *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*, München 1987.
- EDER, FERDINAND, *Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität*, in: *Unterrichtswissenschaft* 30 (2002) 3, 213-229.
- ENGLERT, RUDOLF, *Wie kommen Schüler/innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen? Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien*, in: Riegel, Ulrich, Macha, Klaas (Hg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*, Münster 2013, 249-265.
- ENGLERT, RUDOLF, *Auf einmal gar nicht mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition*, in: Bahr, Matthias, Kropač, Ulrich,

- Schambeck, Mirjam (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*, München 2005, 64-77.
- ENGLERT, RUDOLF, Warum Antworten manchmal so viele Fragen aufwerfen. Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs, in: *Religionspädagogische Beiträge* 50 (2003), 5-18.
- ENTNER, CORNELIA, FLEISCHMANN, ANDREAS, STRASSER, ALEXANDRA, *Hochschullehre im digitalen Wandel. Überlegungen zur didaktischen Gestaltung von Präsenz- und Onlinelehre*, in: Berendt, Brigitte, Fleischmann, Andreas, Schaper, Niclas, Szczyrba, Birgit, Wiemer, Matthias, Wild, Johannes (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil A. Hochschuldidaktische Grundlagen. Neue Lehr-Lernkonzepte*, Berlin 2021, 23-42.
- ERPENBECK, JOHN, HEYSE, VOLKER, *Die Kompetenzbiographie*, München 2007.
- ESTNER, CORNELIA, WAGNER, STEFANIE, KANTELBERG, KATJA, NETT, ULRIKE, SEUFERT, TINA, „K.I.K.s“ für die Lehre. Ein hochschuldidaktisches Angebot für Professorinnen und Professoren, in: Kordts-Freudinger, Robert, Al-Kabbani, Daniel, Schaper, Niclas (Hg.), *Hochschuldidaktik im Dialog. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2015*, Bielefeld 2017, 145-160.
- Evangelische Kirche in Deutschland, *Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis*, V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014.
- Evangelische Kirche in Deutschland, *Gott in der Stadt. Perspektiven evangelischer Kirche in der Stadt (EKD-Texte 93)*, hrsg. Vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2007.
- EUTENEUER, NILS, *Der/die (Religions-)Lehrer/in aus Schülersicht im Vergleich verschiedener konfessioneller Gymnasien*, Siegen 2017 (Masterarbeit).
- FERGUSON, RONALD F., DANIELSON, CHARLOTTE, *How Framework for Teaching and Tripod 7Cs Evidence Distinguish Key Components of Effective Teaching*, in: Kane, Thomas J., Kerr, Kerri A., Pianta, Robert C. (Hg.), *Designing Teacher Evaluation Systems. New Guidance from the Measures of Effective Teaching Project*, San Francisco 2014, 98-143.
- FETCHENHAUER, DETLEF, *Psychologie*, München 2012.
- FINSTERBUSCH, KARIN, Einführung, in: Ders. (Hg.), *Bibel nach Plan? Biblische Theologie und schulischer Religionsunterricht*, Göttingen 2007, 7-10.
- FISCHER, HEIKE, PETERS, BJÖRN, *Blockveranstaltungen. Lehrformat für eine heterogene Studierendenschaft? Discussion papers des Zentrums für Hochschulbildung*, Dortmund 2012.
- FISCHER, STEFAN, HEILMANN, JAN, Editorial, in: *Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa) 3* (2018) 1, 3-6.
- FISCHER, STEFAN, WAGNER, THOMAS, Verstehen von Anfang an – Exegese und Hochschuldidaktik, in: *Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa) 1* (2016) 1, 3-18.
- FLAIG, MAJA, HELTEMES, TOBIAS, SCHNEIDER, MICHAEL, *Lernförderliche Durchführung von Lehrveranstaltungen*, in: Kordts-Freudinger, Robert, Schaper, Niclas, Scholkmann, Antonia, Szczyrba, Birgit (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik*, Bielefeld 2021, 73-86.
- FREDRICKSON, BARBARA L., LOSADA, MARCIAL F., Positive affect and the complex dynamics of human flourishing, in: *American Psychologist* 60 (2005) 7, 678-686.

- FRENZEL, ANNE C., STEPHENS, ELIZABETH J., Emotionen, in: Götz, T. (Hg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, Paderborn ²2017, 15-77.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA, *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*, Stuttgart ²2015.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe*, München 2012.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA, *Einblicke in die Forschungswerkstatt 'Theologische Gespräche mit Kindern' (2004)*, in: http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/freudenb-loetz_endred.pdf [abgerufen am 16.04.2024].
- Freudenberger-Lötz, Petra, Kraft, Friedhelm, Schlag, Thomas (Hg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. *Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie*, Stuttgart 2013.
- FREY, ANDREAS, *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*, Landau 2008.
- FRICKE, MICHAEL, „Schwierige“ Bibeltexte im Religionsunterricht. *Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe*, Göttingen 2005.
- FRISCH, JULIA, *Leistungsbewertung partizipativ gestalten*, in: *Praxishefte Demokratische Schulkultur (2019) 3*, 23-25.
- FRÖHLICH, WERNER D., *Wörterbuch Psychologie*, München ²⁶2008.
- FUCHS, REBECCA MILENA, *Glaube durch Denken ins Gespräch bringen und zum ‚Tisch des Lebens‘ (Joseph Ratzinger) einladen. Phänomene des Säkularismus als Ansporn für kirchliche Selbstreflexion und theologische Konzentration*, in: Dingel, Irene, Tietz, Christiane (Hg.), *Säkularisierung und Religion. Europäische Wechselwirkungen*, Göttingen 2019, 145-163.
- FUHRMANN, MANFRED, *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart 2002.
- FURTMÜLLER, GERHARD, *Komplexitätsgrade von Problemstellungen in der Studieneingangsphase*, in: Carstensen, Doris, Barrios, Beate (Hrsg.), *Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre?*, Münster 2004, 192-201.
- GABRIEL, KARL, *Von der Postsäkularität zu den multiplen Modernen und Säkularitäten*, in: Augustin, George (Hg.), *Die Strahlkraft des Glaubens. Identität und Relevanz des Christseins heute*, Freiburg 2016, 165-186.
- GABRIEL, KARL, *Artikel Tradierungskrise*, in: Mette, Norbert, Rickers, Folkert (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik, Band 2*, Neukirchen-Vluyn 2001, 2137-2139.
- GAGE, NATHANIEL L., BERLINER, DAVID C., *Pädagogische Psychologie*, Weinheim ⁵1996.
- GÄRTNER, CLAUDIA, SIEVEKE, ANNALENA, *Umgang mit Heterogenität im Religionsunterricht. Einstellungen von Religionslehrkräften und ihre Bedeutung für heterogenitätssensible religiöse Lernprozesse mit Kunst*, in: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education (2025)*, 1-14.
- GEIß, PAUL GEORG, *Fachdidaktik Psychologie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*, Bern 2016.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976), Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule*, in: Bertsch, Ludwig et. al. (Hg.),

Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Breisgau/Basel/Wien 1976, 123-152 [Beschlussfassung: 1974].

- GIESINGER, JOHANNES, Wirksamkeit und Respekt. Zur Philosophie des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 6, 817-831.
- GLÖCKEL, HANS, Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik, Regensburg ⁴2003.
- GNILKA, JOACHIM, Das Evangelium nach Markus (Mk 8,27-16,20). Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament II/2, Zürich 1979.
- GOJNY, TANJA, LENHARD, HARTMUT, ZIMMERMANN, MIRJAM, Religionspädagogik in Anforderungssituationen. Fachdidaktische Grundlagen für Studium und Beruf, Göttingen 2022.
- GOJNY, TANJA, SCHWARZ, SUSANNE, WITTEN, ULRIKE, Fridays for Future, Abraham oder Sühneopfertheologie? Warum über die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts neu diskutiert werden muss, in: Dies. (Hg.), Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie, Bielefeld 2024, 21-46.
- GOLD, BERNADETTE, KUHN, JÖRG-TOBIAS, A longitudinal study on the stability of self-estimated intelligence and its relationship to personality traits, in: Personality and Individual Differences 106 (2017), 292-297.
- GOLDMANN, DANIEL; EMMERICH, MARCUS, Umgang mit Heterogenität oder Umgang mit Unterrichtsstörungen? Eine Beobachtung 3. Ordnung einer Lehrer*innenfortbildung, in: Journal für LehrerInnenbildung 20 (2020) 2, 66-73.
- GOLLWITZER, PETER M., SHEERAN, PASCHAL, Implementation Intentions and Goal Achievement. A Meta-Analysis of Effects and Processes, in: Advances in Experimental Social Psychology 38 (2006), 69-119.
- GOTTWALD, ECKART, Didaktik der religiösen Kommunikation. Die Vermittlung von Religion in Lebenswelt und Unterricht, Neukirchen 2000.
- GÖRG, MANFRED, Der un-heile Gott. Die Bibel im Bann der Gewalt, Düsseldorf 1995.
- GRABMEIER, JOHANNES, HAGL, STEFAN, Statistik. Grundwissen und Formeln, Freiburg ³2016.
- GRASSINGER, ROBERT, DICKHÄUSER, OLIVER, DRESEL, MARKUS, Motivation, in: Urhahne, Detlef, Dresel, Markus, Fischer, Frank (Hg.), Psychologie für den Lehrberuf, Berlin 2019, 207-227.
- GRÄB, WILHELM, Die Pluralisierung des Religiösen in der ‚Postmoderne‘ als Problem der ‚Bibeldidaktik‘, in: Lämmermann, Godwin, Mergenthaler, Christoph, Schori, Kurt, Wegenast, Philipp (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart/Berlin/Köln 1999, 182-197.
- GREITEN, SILVIA, Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemeester, in: Degeling, Maria, Franken, Nadine, Freund, Stefan, Greiten, Silvia, Neuhaus, Daniela, Schellenbach-Zell, Judith (Hg.), Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, Bad Heilbrunn 2019, 209-221.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN, Praktische Theologie, Berlin/Boston ²2016.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005.

- GRÖSCHNER, ALEXANDER, KLEINKNECHT, MARC, Qualität von Unterricht. Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung, in: Haag, Ludwig, Rahm, Sibylle, Apel, Hans Jürgen, Sacher, Werner (Hg.), Studienbuch Schulpädagogik, Regensburg ⁵2013, 162-177.
- GRÜNER, GUSTAV, Bausteine zur Berufsdidaktik, Trier 1978.
- GUTBROD, KARL, Kurze Bibelkunde des Neuen Testaments, Stuttgart ²1977.
- HAASE, DANIEL, Jesu Weg zu den Heiden. Das geographische Konzept des Markusevangeliums, Leipzig 2019.
- HALBFAS, HUBERTUS, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf ⁶1995.
- HARRIS, MICHAEL M., SCHAUBROECK, JOHN, A meta-analysis of self-supervisor, self-peer and peer-supervisor ratings, in: Personnel Psychology 41 (1988) 1, 43-62.
- HARTEIS, CHRISTIAN, BAUER, JOHANNES, FESTNER, DAGMAR, GRUBER, HANS, Selbstbestimmung im Arbeitsalltag, in: Unterrichtswissenschaft 32 (2004) 2, 128-142.
- HARTMANN, FRANCINA, MILNIK, ANNETTE, Vernetztes Denken aus Sicht der Neurowissenschaften, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa) 4 (2019) 1, 7-24.
- HATTIE, JOHN, Feedback in Schools, in: Sutton, Robbie M., Hornsey, Matthew J., Douglas, Karen M. (Hg.), Feedback. The Communication of Praise, Criticism and Advice, New York 2011, 265-278.
- HATTIE JOHN, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, Baltmannsweiler ⁴2018.
- HATTIE, JOHN, TIMPERLEY, HELEN, The Power of Feedback, in: Review of Educational Research, 77 (2007) 1, 81-112.
- HATTIE, JOHN, WOLLENSCHLÄGER, MAREIKE, A conceptualization of feedback, in: Ditton, Hartmut, Müller, Andreas (Hg.), Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder, Münster 2014, 135-149.
- HATTIE, JOHN, ZIERER, KLAUS, Visible Learning auf den Punkt gebracht, Baltmannsweiler 2018.
- HATTIE, JOHN, ZIERER, KLAUS, Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis, 3. erweiterte Auflage, Baltmannsweiler 2018.
- HECKHAUSEN, HEINZ, Motivation und Handeln, Berlin 1989.
- HECKHAUSEN, HEINZ, GOLLWITZER, PETER M., Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind, in: Motivation and Emotion, 11 (1987) 2, 101-120.
- HECKHAUSEN, JUTTA, HECKHAUSEN, HEINZ, Motivation und Handeln. Einführung und Überblick, in: Dies (Hg.), Motivation und Handeln, Berlin/Heidelberg ⁵2018, 1-11.
- HELMKE, ANDREAS, Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung, Hannover 2022.
- HELMKE, ANDREAS, Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung?, in: Pädagogik 59 (2007) 5, 44-49.
- HELMKE, ANDREAS, Selbstvertrauen und schulische Leistungen, Göttingen 1992.

- HELMKE, ANDREAS, HELMKE, TUYET, LENSKE, GERLINDE, PHAM, GIANG HONG, PRAETORIUS, ANNA-KATHARINA, SCHRADER FRIEDRICH-WILHELM, ADE-THUROW, MANUEL, EMU – Unterrichtsdiagnostik. Version 7.0 Kultusministerkonferenz, Landau 2018, verfügbar unter: www.unterrichtsdiagnostik.info [abgerufen am: 16.08.2023].
- HERZOG, WALTER, *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*, Weilerswist 2002.
- HESSE, FLORIAN, LÜTGERT, WILL, *Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einführung in den Sammelband*, in: Dies. (Hg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn 2020, 7-18.
- HOFFMANN, ADRIAN, MEISTERS, JULIA, MUSCH, JOCHEN, *Nothing but the truth? Effects of faking on the validity of the crosswise model*, in: PLoS ONE, 16 (2021) 10: e0258603. doi: 10.1371/journal.pone.0243384.
- HORN, FRIEDRICH WILHELM, *Zwischen Redaktionsgeschichte und urchristlicher Religionsgeschichte*, in: Becker, Eve-Marie (Hg.), *Neutestamentliche Wissenschaft. Autobiographische Essays aus der Evangelischen Theologie*, Tübingen/Basel 2003, 206-215.
- HOUNSELL, DAI, *Student Feedback, Learning and Development*, in: Slowey, Maria, Watson, David (Hg.), *Higher Education And The Lifecourse*, Maidenhead 2003, 67-78.
- HÖRSTER, GERHARD, *Bibelkunde und Einleitung zum Neuen Testament*, Wuppertal 2006.
- HUBER, LUDWIG, *Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht*, in: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 25 (2016) 2, 81-93.
- HUEBENTHAL, SANDRA, *Vom Zauber der Schriftauslegung. Ein hochschuldidaktischer Blick auf Exegese*, in: *Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa)* 1 (2016) 1, 19-38.
- HUEBENTHAL, SANDRA, *Was ist exegetische Kompetenz?* in: Bruckmann, Florian, Reis, Oliver, Scheidler, Monika (Hg.), *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkrektion – Reflexion – Perspektiven*, Münster 2011, 65-83.
- HÜHNE, TANJA, *Gleichnisse kontextuell gelesen. Eine redaktionsgeschichtlich-narratologische Untersuchung der Gleichniserzählungen vom Sämann, vom Senfkorn und von den bösen Winzern*, Leipzig 2022.
- ILGEN, DANIEL R., FISHER, CYNTHIA D., TAYLOR, SUSAN M., *Consequences of individual feedback on behavior in organizations*, in: *Journal of Applied Psychology*, 64 (1979) 4, 349-371.
- JACOBSON, JAKOB H., *Katechetischer Leitfaden beim Unterricht in der jisraelitischen Religion, gleichzeitig Konfirmandenbüchlein für die jisraelische Jugend. Mit einem Anhang, enthaltend: Bibelkunde*, Leipzig 1847.
- JANNIDIS, FOTIS, *Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie*, Berlin/New York 2004.
- JANSSEN, BERND, *Kreativer Politikunterricht. 24 aktivierende Methoden für intensives Lehren und Lernen*, Frankfurt a.M. 2023.
- JANSSEN, BERND, *Kreative Unterrichtsmethoden. Bausteine zur Methodenvielfalt. Wege zum guten Unterricht*, Braunschweig 2008.
- JÜRGENSEN, FRANK, *Didaktische Vereinfachung*, in: Rossa, Eberhard (Hg.), *Chemiedidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005, 92-111.

- KAISER, URSULA ULRIKE, Neutestamentliche Exegese kompakt. Eine Einführung in die wichtigsten Methoden und Hilfsmittel, Tübingen 2022.
- KALBHEIM, BORIS, ZIEBERTZ, HANS-GEORG, Unter welchen Rahmenbedingungen findet Religionsunterricht statt? Religionsunterricht – Ethik – LER – Religionskunde, in: Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan, Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München ⁸2013, 302-320.
- KEHR, HUGO M., STRASSER, MATTHIAS, PAULUS, ANDREA, Motivation und Volition im Beruf und am Arbeitsplatz, in: Heckhausen, J., Heckhausen, H. (Hg.), Motivation und Handeln, Berlin/Heidelberg ⁵2018, 593-614.
- KELBER, WERNER H., Der historische Jesus. Bedenken zur gegenwärtigen Diskussion aus der Perspektive mittelalterlicher, moderner und postmoderner Hermeneutik, in: Schröter, Jens, Brucker, Ralph (Hg.), Der historische Jesus. Tendenzen und Perspektiven der gegenwärtigen Forschung, Berlin/New York 2002, 15-66.
- KERRES, MICHAEL, Didaktik. Lernangebote gestalten, Münster 2021.
- KIPER, HANNA, Welche Inhalte sollen das Studium der Lehrerbildung bestimmen?, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 21 (2003) 3, 342-356.
- KIRCHLER, ERICH, WALENTA, CHRISTA, Motivation, Wien 2010.
- KITZINGER, MARIE SOPHIE, Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt. Kriterien gelungener Reflexionsgespräche und praktische Erprobung des studentischen Mentorings, Kassel 2020.
- KLAIBER, WALTER, Das Markusevangelium, Neukirchen-Vluyn 2010.
- KLEFFMANN, TOM, Grundriß der Systematischen Theologie, Tübingen 2013.
- KLIEME, ECKARD, RAKOCZY, KATRIN, Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, 222-237.
- KLUMBIES, PAUL-GERHARD, Zur Einführung, in: Ders. (Hg.), Theologie als Lehramtsstudium. Beiträge aus der Sicht Studierender, Kassel 2023, 11-14.
- KLUMBIES, PAUL-GERHARD, Die Jesuserzählung nach Markus als Werk des achten Jahrzehnts, in: Ders., Das Markusevangelium als Erzählung, Tübingen 2018, 7-41.
- KLUMBIES, PAUL-GERHARD, Narrative Kreuzestheologie bei Markus und Lukas, in: Ders., Das Markusevangelium als Erzählung, Tübingen 2018, 93-110.
- KLUMBIES, PAUL-GERHARD, MÜLLNER, ILSE (Hg.), Bibel und Kultur. Das Buch der Bücher in Literatur, Musik und Film, Leipzig 2016.
- KLUMBIES, PAUL-GERHARD, Herkunft und Horizont der Theologie des Neuen Testaments, Tübingen 2015.
- KLUMBIES, PAUL-GERHARD, Das Raumverständnis in der Markuspassion, in: Ders., Von der Hinrichtung zur Himmelfahrt. Der Schluss der Jesuserzählung nach Markus und Lukas, Neukirchen-Vluyn 2010, 25-49.
- KLUMBIES, PAUL-GERHARD, Mk 16,1-8 als Verbindung zwischen erzählter und außertextlicher Welt, in: Ders., Von der Hinrichtung zur Himmelfahrt. Der Schluss der Jesuserzählung nach Markus und Lukas, Neukirchen-Vluyn 2010, 129-143.
- KLUMBIES, PAUL-GERHARD, Das Sterben Jesu als Schauspiel nach Lk 23,44-49, in: Ders., Von der Hinrichtung zur Himmelfahrt. Der Schluss der Jesuserzählung nach Markus und Lukas, Neukirchen-Vluyn 2010, 144-171.

- KLUMBIES, PAUL-GERHARD, *Der Mythos bei Markus*, Berlin 2001.
- KMK 2008, *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.02.2024, 53, verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [aufgerufen am 05.04.2024].
- KNÜPPEL, ALEX, *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Wie aus Vorbehalten Zusammenarbeit wird*, Immenhausen bei Kassel 2014.
- KOPP, BIRGITTA, MANDL, HEINZ, *Aspekte der Feedbacknachricht*, in: Ditton, Hartmut, Müller, Andreas (Hg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*, Münster 2014, 150-162.
- KORSCH, DIETRICH, *Mit der Theologie anfangen. Orientierungen für das Studium*, Tübingen 2020.
- KOUNIN, JACOB S. *Techniken der Klassenführung*, Münster 2006.
- KÖHLMOSS, MELANIE, *Ad Fontes. Aber wie? Zur Lage der Alten Sprachen im Studium der Evangelischen Theologie*, in: *Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa) 3 (2018) 1*, 25-39.
- KÖNIG, CLAUDIA M., *Peervideofeedback. Ein Blended-Learning-Konzept in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung*, in: Robra-Bissantz, Susanne, Bott, Oliver J., Kleinfeld, Norbert, Neu, Kevin, Zickwolf, Katharina (Hg.), *Teaching Trends 2018. Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation*, Münster/New York 2019, 113-120.
- KÖRTNER, ULRICH H. J., *Dogmatik. Studienausgabe*, Leipzig 2018.
- KÖRTNER, ULRICH H. J., *Einführung in die theologische Hermeneutik*, Darmstadt 2006.
- KÖRTNER, ULRICH H. J., *Der inspirierte Leser. Zentrale Aspekte biblischer Hermeneutik*, Göttingen 1994.
- KRAEMER, HENDRIK, *Die Kommunikation des christlichen Glaubens*, Zürich 1958.
- KRAPP, ANDREAS, *Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 3*, 387-406.
- KRAPP, ANDREAS, *Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption*, in: *Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2*, 187-206.
- KRAPP, ANDREAS, RYAN, RICHARD M., *Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie*, in: Jerusalem, Matthias, Hopf, Diether (Hg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Weinheim 2002, 54-82.
- KRÄHE, EDUARD, *Bibelkunde des Neuen Testaments für die oberen Classen des Gymnasiums und anderer höherer Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht*, Berlin 1877.
- KROMREY, HELMUT, *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung - mit ausführlichen Annotationen aus der Perspektive qualitativ-interpretativer Methoden von Jörg Strübing*, Stuttgart 122009.

- KRON, FRIEDRICH, JÜRGENS, EIKO, STANDOP, JUTTA, Grundwissen Didaktik, München⁶2014.
- KROPAČ, ULRICH, Biblisches Lernen, in: Hilger Georg, Leimgruber, Stephan, Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München³2013, 416-433.
- KROTZ, FRIEDRICH, Sind Medien Kanäle? Ist Kommunikation Informationstransport? Das mathematisch/technische Kommunikationsmodell und die sozialwissenschaftliche Kommunikationsforschung, in: Rehberg, Karl-Siebert (Hg.), Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Frankfurt a.M. 2008, 1044-1059.
- KRUMM, STEFAN, SCHMIDT-ATZERT, LOTHAR, AMELANG, MANFRED, Grundlagen diagnostischer Verfahren, in: Schmidt-Atzert, Lothar, Krumm, Stefan, Amelang, Manfred (Hg.), Psychologische Diagnostik, Berlin/Heidelberg⁶2021, 39-207.
- KUHL, JULIUS, Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung, in: Heckhausen, Jutta, Heckhausen, Heinz (Hg.), Motivation und Handeln, Berlin⁵2018, 389-422.
- KYTTÄLÄ, MINNA, SINKKONEN, HANNA-MAIJA, KÖIV, KRISTI, Social, emotional and behavioral strengths and difficulties among sixth grade students. Comparing student and teacher ratings in Finland and Estonia, in: International Journal of School & Educational Psychology 9 (2021) 1, 42-54.
- LACHMANN, RAINER, Kreuz/Kreuzigung Jesu, in: Lachmann, Rainer, Adam, Gottfried, Ritter, Werner H. (Hg.), Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 1999, 202-217.
- LANGENHORST, GEORG, Bibeldidaktik und Entwicklungspsychologie, in: Zimmermann, Mirjam, Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen²2018, 665-669.
- LANKES, EVA-MARIA, HARTINGER, ANDREAS, MARENBACH, DIETER, MOLFENTER, JUDITH, FÖLLING-ALBERS, MARIA, Situierter Aufbau von Wissen bei Studierenden? Lohnt sich eine anwendungsorientierte Lehre im Lehramtsstudium?, in: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 3, 417-437.
- LAU, MARKUS, Der gekreuzigte Triumphator. Eine motivkritische Studie zum Markusevangelium, Göttingen 2019.
- LAUSTER, JÖRG, Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute, Darmstadt 2005.
- LEHNER, MARTIN, Didaktische Reduktion, Bern²2020.
- LEHNER, MARTIN, Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle, Bern⁵2020.
- LEIMGRUBER, STEPHAN, HILGER, GEORG, KROPAČ, ULRICH, Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik, in: Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan, Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München³2013, 41-69.
- LEITZ, IRIS, Die motivationale Kraft guter Beziehungen, in: Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg 43 (2017) 3, 11-15.
- LEITZ, IRIS, Motivation durch Beziehung, Wiesbaden 2015.
- LEONHARDT, ROCHUS, Grundinformationen Dogmatik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für das Studium der Theologie, Göttingen⁵2022.

- LEWALTER, DORIS, Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, 642-655.
- LINDEMANN, ANDREAS, Exegese für Theologie und Kirche, in: Becker, Eve-Marie (Hg.), Neutestamentliche Wissenschaft. Autobiographische Essays aus der Evangelischen Theologie, Tübingen/Basel 2003, 64-71.
- LINDNER, HEIKE, Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion. Praxishandbuch für Studium und Referendariat, Göttingen 2012.
- LIPOWSKY, FRANK, Unterricht, in: Wild, Elke, Möller, Jens (Hg.), Pädagogische Psychologie, Berlin/Heidelberg ³2020, 69-118.
- LIPOWSKY, FRANK, Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler, in: Allemann-Ghionda, Cristina, Terhart, Ewald (Hg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf, Zeitschrift für Pädagogik 51. Beiheft, Weinheim 2006, 47-70.
- LIU, NGAR-FUN, CARLESS, DAVID, Peer feedback. The learning element of peer assessment, in: Teaching in Higher Education 11 (2006) 3, 279-290.
- LOCKE, EDWIN A., LATHAM, GARY P., A theory of goal setting and task performance, Englewood Cliffs 1990.
- LOHMEYER, ERNST, Das Evangelium des Markus, Göttingen ¹⁷1967.
- LOOSER, DÖLF, Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation, Beiträge der Schweizer Bildungsforschung 2, Leverkusen 2011.
- MACKE, GERD, HANKE, ULRIKE, VIEHMANN-SCHWEIZER, PAULINE, RAETHER, WULF, Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten, Weinheim ³2016.
- MAJOROS-DANOWSKI, JOHANNES, Elija im Markusevangelium. Ein Buch im Kontext des Judentums, Stuttgart 2008.
- MARTENS, THOMAS, Motivationsprozesse im Jugend- und Erwachsenenalter. Wie kann die Motivation für Schule und Ausbildung gesteigert werden? Motivation Processes in Adolescence and Adulthood, in: Schulverwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, Bayern (2015) 3, 71-73.
- MARUSIC, CLAUDIA, Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte, Wiesbaden 2023.
- MARXSEN, WILLI, Der Evangelist Markus. Studien zur Redaktionsgeschichte des Evangeliums, Göttingen ²¹1959.
- MCCLELLAND, DAVID C., Human Motivation, Cambridge 1987.
- MEISTERS, JULIA, Untersuchungen zur experimentellen Kontrolle sozialer Erwünschtheit, Düsseldorf 2019.
- MENDL, HANS, Konstruktivistische Religionsdidaktik, in: Grümme, Bernhard, Lenhard, Hartmut, Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 105-118.
- MERCHEL, JOACHIM, Evaluation in der Sozialen Arbeit, München ³2019.

- MERKEL, HELMUT, Bibelkunde des Neuen Testaments. Ein Arbeitsbuch, Gütersloh ⁴1992.
- MERRY, STEPHEN, PRICE, MARGARET, CARLESS, DAVID, TARAS, MADDALENA, Reconceptualising Feedback in Higher Education, in: Developing Dialogue with Students, London 2013.
- MERTENS, HEINRICH A., Handbuch der Bibelkunde. Literarische, historische, archäologische, religionsgeschichtliche, kulturkundliche, geographische Aspekte des Alten und Neuen Testaments, Düsseldorf ²1997.
- MESSER, MICHAEL, SCHNEIDER, GABY, Statistik. Theorie und Praxis im Dialog, Berlin/Heidelberg 2019.
- MESSNER, RUDOLF, Ein Plädoyer zur Neugestaltung professionsfördernder Szenarien zur Integration von Praxis- und Wissenschaftsorientierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung, in: Steffens, Ulrich, Posch, Peter (Hg.), Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4, Münster 2019, 135-154.
- METTE, NORBERT, Bibeldidaktik 1986-2006, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 23 (2007), 175-195.
- METTLER VON MEIBOM, BARBARA, Mit Wertschätzung führen. Wege zum nachhaltigen Erfolg in Lehr- und Lernprozessen, in: Der pädagogische Blick 15 (2007) 3, 156-167.
- MEULEMANN, HEINER, Ohne Kirche leben. Säkularisierung als Tendenz und Theorie in Deutschland, Europa und anderswo, Wiesbaden 2019.
- MEYER, GREGORY J., FINN, STEPHEN E., EYDE, LORRAINE D., KAY, GARY G., MORELAND, KEVIN L., DIES, ROBERT R., EISMANN, ELENA J., KUBISZYN, THOMAS, REED, GEOFFREY M., Psychological testing and psychological assessment. A review of evidence and issues, in: American Psychologist 56 (2001) 2, 128-165.
- MEYER-BLANCK, MICHAEL, Hermeneutik und Bibeldidaktik, in: Zimmermann, Mirjam, Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, 406-411.
- MICHEL, LOTHAR, CONRAD, WOLFGANG, Testtheoretische Grundlagen psychometrischer Tests, in: Groffmann, Karl-Josef, Michel, Lothar (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie, Band 6, Göttingen 1982, 19-70.
- MISCHKE, WOLFGANG, Zur Verzahnung theoretischer und praktischer Elemente in der LehrerInnenausbildung, in: Hinz, Renate, Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang (Hg.), Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg 9. + 10. November 2001, Baltmannsweiler 2002, 117-134.
- MITTAG, HANS-JOACHIM, Statistik. Eine Einführung mit interaktiven Elementen, Berlin/Heidelberg ⁵2017.
- MOOSBRUGGER, HELFRIED, KELAVA, AUGUSTIN, Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“), in: Dies. (Hg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, Berlin ³2020, 13-38.
- MOOSBRUGGER, HELFRIED, OEHLISCHLÄGEL, JENS, Frankfurter Aufmerksamkeitsinventar [FAIR-2], Bern/Göttingen ²2011.
- MÜLLER, ACHIM, Theologische Bibelkunde, Leipzig 2022.
- MÜLLER, PETER, Von einer Didaktik der Bibel zur Bibeldidaktik, in: Büttner Gerhard, Eisenbast, Volker, Roose, Hanna (Hg.), Zwischen Kanon und Lehrplan, Berlin 2009, 53-61.

- MÜLLNER, ILSE, Wie sind wir gemeint? Überlegungen zur identifikatorischen Lektüre biblischer Texte, in: *Bibel und Kirche. Die Zeitschrift zur Bibel in Forschung und Praxis* 71 (2016) 1, 17-23.
- MÜLLNER, ILSE, Zeit, Raum, Figuren, Blick. Hermeneutische und methodische Grundlagen der Analyse biblischer Erzähltexte, in: *Protokolle zur Bibel* 15 (2006) 1, 1-24.
- NARCISS, SUSANNE, Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr-Lernsituationen, in: Ditton, Hartmut, Müller, Andreas (Hg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*, Münster 2014, 43-82.
- NAURATH, ELISABETH, Bibel und Bildung. Perspektiven gegenwartsbezogener Bibeldidaktik, in: Schreiner, Martin (Hg.), *Aufwachsen in Würde. Die Hildesheimer Barbara-Schadeberg-Vorlesungen*, Münster/New York/München/Berlin 2012, 133-145.
- NEUBER, CAROLIN, Online-Lernplattformen als Bereicherung für exegetische Seminare. Ein Probelauf mit ‚Moodle‘, in: Giercke-Ungermann, Annett, Huebenthal, Sandra (Hg.), *Orks in der Gelehrtenwerkstatt? Bibelwissenschaftliche Lehrformate und Lernumgebungen neu modellieren*, Berlin 2016, 91-103.
- NEUWEG, GEORG HANS, Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft. Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 31 (2013) 3, 301-309.
- NICKOLAUS, REINHOLD, Didaktik. Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis, Bielefeld ⁵2019.
- NICOL, DAVID, From Monologue to Dialogue. Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education, in: *Assessment and Evaluation in Higher Education* 35 (2010) 5, 501-517.
- NIERMANN, ANNE, Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts. „... man muss schon von der Sache wissen.“, Bad Heilbrunn, 2017.
- NISTOR, NICOLAE, Etablierte Lernmanagementsysteme an der Hochschule. Welche Motivation ist dabei wünschenswert?, in: Bremer, Claudia, Krömker, Detlef (Hg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge*, Münster 2013, 181-191.
- NOLTING, HANS-PETER, Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung, Weinheim/Basel ¹¹2013.
- OSTERMANN, RÜDIGER, WOLF-OSTERMANN, KARIN, *Statistik in Sozialer Arbeit und Pflege*, München ³2005.
- OTT, RUDI, Lernen in der Begegnung mit der Bibel, in: Adam, Gottfried, Englert, Rudolf, Lachmann, Rainer, Mette, Norbert (Hg.) unter Mitarbeit von Britta Papenhausen, *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch*, Berlin 2006, 11-23.
- PATRI, MRUDULA, The influence of peer feedback on self- and peer-assessment of oral skills, in: *Language Testing* 19 (2002) 2, 109-131.
- PAULHUS, DELROY L., Measurement and Control of Response Bias, in: Robinson, John P., Shaver, Phillip R., Wrightsman Lawrence S. (Hg.), *Measures of personality and social psychological attitudes*, Vol. 1, San Diego 1991, 17-59.
- PELLEGRINI, SILVIA, *Elija – Wegbegleiter des Gottessohnes. Eine textsemiotische Untersuchung im Markusevangelium*, Freiburg im Breisgau 2000.
- PENNY, ANGELA R., COE, ROBERT, Effectiveness of Consultation on Student Rating Feedback. A meta-analysis, in: *Review of Educational Research* 74 (2004) 2, 215-253.

- PESCH, RUDOLF, Das Markusevangelium, II. Teil, Kommentar zu Kap. 8,27-16,20, Freiburg im Breisgau ³1984.
- PESCH, RUDOLF, Das Markusevangelium. I. Teil, Einleitung und Kommentar zu Kap. 1,1-8,26, Freiburg im Breisgau ³1980.
- PETZOLD, KLAUS, Kreuz und Auferstehung, in: Lachmann, Rainer, Adam, Gottfried, Reents, Christine (Hg.), Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2001, 360-386.
- PHILIPPSON, LUDWIG, Reden wider den Unglauben gerichtet an alle denkenden Israeliten (Israelische Volks-Bibliothek 1), Leipzig 1856.
- PIETSCH, MARCUS, SCHNACK, JOCHEN, SCHULZE, PETER, Unterricht zielgerichtet entwickeln. Die Hamburger Schulinspektion entwickelt ein Stufenmodell für die Qualität von Unterricht, in: Pädagogik 61 (2009) 2, 38-43.
- POHL-PATALONG, UTA, Bibliolog. Bibel für das Leben, in: Bibel und Kirche. Die Zeitschrift zur Bibel in Forschung und Praxis 71 (2016) 1, 2-8.
- POHL-PATALONG, UTA, Lebensrelevante Lektüre? Zur Hermeneutik erfahrungsbezogener Zugänge zur Bibel, in: Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur 49 (2014) 3, 158-165.
- PORZELT, BURKARD, Grundlinien biblischer Didaktik, Bad Heilbrunn 2012.
- POSCH, PETER, SCHNEIDER, WILFRIED, MANN, WALTRAUD, MÜLLER, ERICH, Unterrichtsplanung. Mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht, Wien ⁴1994.
- PREISER, SIEGFRIED, Gestaltung eines kreativitätsfreundlichen Lernklimas. Befragungsinstrument und Trainingskonzept für pädagogische Fachkräfte, in: Koop, Christina, Steenbuck, Olaf (Hrsg.), Kreativität: Zufall oder harte Arbeit? Frankfurt a.M. 2011, 28-35.
- RAUFELDER, DIANA, Grundlagen schulischer Motivation. Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften, Opladen/Toronto 2018.
- REENTS, CHRISTINE, „Bibel weg – hat kein'n Zweck!?“ Zwölf Argumente und zwölf Gegenargumente, in: Lämmermann, Godwin, Morgenthaler, Christoph, Schori, Kurt, Wegenast, Philipp (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart 1999, 337-344.
- REESE-SCHNITKER, ANNEGRET, Gespräche im Religionsunterricht, in: Reese-Schnitker, Annegret, Bertram, Daniel, Fröhle, Dominic (Hg.), Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale, Stuttgart 2022.
- REESE-SCHNITKER, ANNEGRET, Sprache, in: Kropač, Ulrich, Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 406-412.
- RESCH, KATHARINA, Feedback in der Hochschule und der Schule. Eine Begriffsbestimmung, in: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) 1, 98-104.
- REUPERT, ANDREA, WOODCOCK, STUART, Success and Near Misses. Pre-service Teachers' Use, Confidence and Success in Various Classroom Management Strategies, in: Teaching and Teacher Education 26 (2010) 6, 1261-1268.
- RHEINBERG, FALKO, Motivation und Emotion im Lernprozeß. Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven, in: Jerusalem, Matthias, Pekrun, Reinhard (Hg.), Emotion, Motivation und Leistung, Göttingen 1999, 189-204.

- RHEINBERG, FALKO, Von der Lernmotivation zur Lernleistung. Was liegt dazwischen?, in: Möller, Jens, Köller, Olaf (Hg.), *Emotion, Kognition und Schulleistung*, Weinheim 1996, 23-50.
- RHEINBERG, FALKO, ENGESER, STEFAN, Intrinsische Motivation und Flow-Erleben, in: Heckhausen, J., Heckhausen, H. (Hg.), *Motivation und Handeln*, Berlin/Heidelberg 2018, 423-450.
- RICŒUR, PAUL, Narrative Identität, in: Ders., *Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970-1999)*, übers. und hg. v. P. Welsen, Hamburg 2005, 209-225.
- RIEGEL, ULRICH, Art. Sozialisation (religiöse), 2018, in: https://doi.org/10.23768/wirelex.Sozialisation_religise.200373 [abgerufen am 25.01.2023].
- RINCK, MIKE, *Lernen. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis*, Stuttgart 2016.
- RITTER-MAMCZEK, BETTINA, *Stoff reduzieren. Methoden für die Lehrpraxis*, Opladen/Farmington Hills 2011.
- ROCHE, LAWRENCE A., MARSH, HERBERT W., Teaching Self-Concept in Higher Education, in: Hativa, Nira, Goodyear, Jeffrey (Hg.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Dordrecht 2002, 179-218.
- ROEPKE, AVELINA LOVIS, BOCHMANN, RENÉ, REIHER, MONIQUE, RINDERMANN, HEINER, Vorlesung heute: eine Studie zum fachkulturellen Zusammenhang zwischen Lehrmethoden in Vorlesungen und Lehransätzen von Dozierenden, in: *Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre* 5 (2019), 474-500.
- ROOSE HANNA, Den biblischen Kanon produktiv zur Geltung bringen, in: Büttner Gerhard, Eisenbast, Volker, Roose, Hanna (Hg.), *Zwischen Kanon und Lehrplan*, Berlin 2009, 38-52.
- ROSE, CHRISTIAN, *Theologie als Erzählung im Markusevangelium. Eine narratologisch-rezeptionsästhetische Untersuchung zu Mk 1,1-15*, Tübingen 2007.
- ROTH, HEINRICH, Orientierendes und exemplarisches Lehren, in: Ders. (Hg.), *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover 1973, 169-178.
- ROTHENBUSCH, NINA, *Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung*, Kassel 2013.
- ROTHGANGEL, MARTIN, 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Ergebnisse und Perspektiven, in: Rothgangel, Martin, Abraham, Ulf, Bayrhuber, Horst, Frederking, Volker, Jank, Werner, Vollmer, Helmut Johannes (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandaufnahme und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktisch im Vergleich*, Münster 2021, 469-576.
- Rothgangel, Martin, Schröder, Bernd (Hg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – aktuelle Entwicklungen*, Leipzig 2020.
- RYAN, RICHARD M., Control and Information in the intrapersonal sphere. An extension of cognitive evaluation theory, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (1982) 3, 450-461.
- RYAN, RICHARD M., DECI, EDWARD L., Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, in: *American Psychologist* 55 (2000) 1, 68-78.
- Sabornie, Edward J., Espelage, Dorothy L. (Hg.), *Handbook of Classroom Management*, New York 2023.

- SADLER, D. ROYCE, Beyond Feedback. Developing Student Capability in Complex Appraisal, in: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (2010) 5, 535-550.
- SCHALLER, JOHANNES, *Kurze Bibelkunde*, St. Louis 1899.
- SCHAMBECK, MIRJAM, *Biblische Facetten. 20 Schlüsseltexte für Schule und Gemeinde*, Ostfildern 2017.
- SCHAMBECK, MIRJAM, *Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2009.
- SCHAPER, NICLAS, Prüfen in der Hochschullehre, in: *Kordts-Freudinger, Robert, Schaper, Niclas, Scholkmann, Antonia, Szczyrba, Birgit (Hg.), Handbuch Hochschuldidaktik*, Bielefeld 2021, 87-101.
- SCHIEFFER, DAVID, HECKHAUSEN, HEINZ, Eigenschaftstheorie der Motivation, in: *Heckhausen, Jutta, Heckhausen, Heinz (Hg.), Motivation und Handeln*, Berlin/Heidelberg ⁵2018, 49-82.
- SCHERMELLEH-ENGEL, KARIN, GÄDE, JANA C., Modellbasierte Methoden der Reliabilitätschätzung, in: *Moosbrugger, Helfried, Kelava, Augustin (Hg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, Berlin ³2020, 335-368.
- SCHIEFELE, ULRICH, *Motivation und Lernen mit Texten*, Göttingen 1996.
- SCHLUNK, MARTIN, *Merkstoff zur Bibelkunde*, 2 Bd., Tübingen 1933.
- SCHMID, HANS HEINRICH, *Kleine Bibelkunde*, Zürich ²1988.
- SCHMIDT, MARTIN S., CHROSCHE, MIRIAM, Selbstbestimmtes Lernen und Abschlussprüfungen. Internalisierung als Ansatz zur Auflösung eines scheinbaren Widerspruchs, in: *Bedenlier, Svenja, Gerl, Stefanie, Küppers, Bastian, Bandtel, Matthias (Hg.), Digitale Prüfungsszenarien in der Hochschule. Didaktik – Technik – Vernetzung*, Bielefeld 2024, 19-34.
- SCHMIDT, TANJA, *Die Bibel als Medium religiöser Bildung. Kulturwissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven*, Göttingen 2008.
- SCHMIDT-ATZERT, LOTHAR, AMELANG, MANFRED, *Psychologische Diagnostik*, Berlin/Heidelberg ⁵2012.
- SCHMITHALS, WALTER, *Das Evangelium nach Markus. Kapitel 9,2-16*, Gütersloh 1979.
- SCHMOELZ, ALEXANDER, HANDLE-PFEIFFER, DANIEL, Feedback in prüfungsimmanenten Großveranstaltungen, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 19 (2019) 1, 70-78.
- SCHNEIDER, MICHAEL, PRECKEL, FRANZIS, Variables associated with achievement in higher education. A systematic review of meta-analyses, in: *Psychological Bulletin* 143 (2017) 6, 565–600.
- SCHNELLE, UDO, *Theologie des Neuen Testaments*, Göttingen ³2016.
- SCHOLZ, STEFAN, EISENLAUER, VOLKER, „Narrativität und Bibeldidaktik“. Ein sprachwissenschaftlicher Zugang zu biblischen Erzählungen, in: *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur* Jg. 45 (2010), 1, 46-56.
- SCHÖPFLIN, KARIN, *Die Bibel in der Weltliteratur*, Tübingen 2011.
- SCHRÖDER, BERND, *Religionspädagogik*, Tübingen ²2021.
- SCHUCHART, CLAUDIA, BÜHLER-NIEDERBERGER, DORIS, Störungen als interaktive Ereignisse im Mehrebenenkontext, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 22 (2022) 4, 36-59.

- SCHUNK, DALE H., MEECE, JUDITH L., PINTRICH, PAUL R., *Motivation in Education. Theory, Research an Applications*, Boston ⁴2014.
- SCHUSTER, BEATE, *Führung im Klassenzimmer. Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen effektiv begegnen. Der LMU-Leitfaden für Miteinander im Unterricht*, Wiesbaden ²2022.
- SCHUSTER, BEATE, *Motivation*, in: Ders., *Pädagogische Psychologie. Lernen, Motivation und Umgang mit Auffälligkeiten*, Heidelberg 2017, 23-74.
- SCHWEITZER, EDUARD, *Das Evangelium nach Markus, NTD 1*, Göttingen ¹⁴1975.
- SCHWEITZER, EDUARD, *Das Evangelium nach Markus, NTD 1*, Göttingen ¹²1968.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, *Außen- statt Innenperspektive? Evangelisches Profil und ethische Orientierung als Anforderungen einer dialogisch-(religions-)pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht*, in: Eisenbast, Volker, Fischer, Dietlind (Hg.), *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*, Münster 2007, 9-16.
- SEfU – Schüler als Experten im Unterricht: SEfU in Kürze, Friedrich Schiller Universität Jena, verfügbar über: https://www.sefu-online.de/index.php/ueber_sefu [abgerufen am: 16.08.2023].
- SEIBICKE, WILFRIED, *Vornamen*, Wiesbaden 1977.
- SHELL Deutschland Holding, 16. *Shell Jugendstudie, Jugend 2010*, Frankfurt 2010.
- SHELL Deutschland Holding, 14. *Shell Jugendstudie, Jugend 2010*, Frankfurt 2002.
- SIBBERTSEN, PHILIPP, LEHNE, HARTMUT, *Statistik. Einführung für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler*, Berlin/Heidelberg ³2021.
- SIEBERT, HORST, *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren*, Bielefeld ⁴2010.
- SIEBERT, HORST, *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*, Bielefeld 2006.
- SIEBERT, HORST, *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, Weinheim/Basel ³2005.
- SLUIJSMANS DOMINIQUE M. A., BRAND-GRUWEL, SASKIA, VAN MERRIENBOER, JEROEN J. G., BASTIAENS, THEO J., *The Training of Peer Assessment Skills to Promote the Development of Reflection Skills in Teacher Education*, in: *Studies in Educational Evaluation* 29 (2003), 23-42.
- SPINATH, BIRGIT, *Hochschullehre gestalten auf individueller, institutioneller und politischer Ebene*, in: Bohnick, Carla, Bülow-Schramm, Margret, Paul, Daria, Reinmann, Gabi (Hg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung. Tagungsband der 15. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung*, Wiesbaden 2021, 19-31.
- SPRENGER, JENS, *Entwicklung eines Konzepts der didaktischen Reduktion unter dem Aspekt der Förderung ‚eines ganzheitlichen und vernetzten Denkens‘. Anwendung und Erprobung am Beispiel des Themas ‚Ostsee‘ für den Leistungskurs Ökologie der gymnasialen Oberstufe*, Rostock 1993.
- STEIN, TINE, *Himmlische Quellen und irdisches Recht. Religiöse Voraussetzungen des freiheitlichen Verfassungsstaates*, Frankfurt am Main 2007.

- STEINS, GISELA, Classroom Management an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage unter besonderer Berücksichtigung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, in: Die Deutsche Schule 108 (2016) 4, 340-353.
- STIENSMEIER-PELSTER, JOACHIM, HECKHAUSEN, HEINZ, Kausalattribution von Verhalten und Leistung, in: Heckhausen, J., Heckhausen, H. (Hg.), Motivation und Handeln, Berlin/Heidelberg 2018, 451-492.
- STRAKA, GERALD A., Motivation und selbstgesteuertes Lernen, in: Neue Didaktik (2009) 1, 1-6.
- STRELECKY, JOHN, Das Café am Rande der Welt. Eine Erzählung über den Sinn des Lebens, München 2012.
- STRIJBOS, JAN-WILLEM, MÜLLER, ANDREAS, Personale Faktoren im Feedbackprozess, in: Müller, Andreas, Ditton, Hartmut (Hg.), Rückmeldungen und Feedback. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder, Münster 2014, 83-134.
- SUGIARTO, DINO, SUMARSONO, PUJI, The Implementation of Think-Pair-Share. Model to Improve Students' Ability in Reading Narrative Texts, in: International Journal of English and Education 3 (2014) 3, 206-215.
- SYRING, MARCUS, Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis, Göttingen 2017.
- TELLEGEN, AUKE, BEN-PORATH, YOSSEF S., MMPI-2-RF. Minnesota multiphasic personality inventory-2-restructured form. Technical manual, Minneapolis 2008/2011.
- TENT, LOTHAR, STELZL, INGEBOG, Pädagogisch-psychologische Diagnostik, Band 1: Theoretische und methodische Grundlagen, Göttingen 1993.
- THEIßEN, GERD, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibel Didaktik, Gütersloh 2003.
- THEIßEN, GERD, Von der Literatursoziologie zur Theorie der urchristlichen Religion, in: Becker, Eve-Marie (Hg.), Neutestamentliche Wissenschaft. Autobiographische Essays aus der Evangelischen Theologie, Tübingen/Basel 2003, 176-185.
- THIEL, FELICITAS, Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken, Opladen/Toronto 2016.
- THILO, MARTIN, Alttestamentliche Bibelkunde. Ein Handbuch für Bibelleser, Stuttgart 1935.
- THÜNE, JOHANNES, „Der Fromme von morgen wird ein ‚Mystiker‘ sein, einer, der etwas ‚erfahren‘ hat, oder er wird nicht mehr sein“ (Karl Rahner). Konsequenzen für die Theologie(n) der Zukunft, in: LIMINA - Grazer Theologische Perspektiven 6 (2023) 2, 97-122.
- TOMM, KARL, Die Fragen des Beobachters. Schritte zu einer Kybernetik zweiter Ordnung in der systemischen Therapie, Heidelberg 2018.
- TREIDLER, MAREN, WESTPHAL, PETRA, STROOT, THEA, Peer-Learning, in: Westphal, Petra, Stroot, Thea, Lerche, Eva-Maria, Wiethoff, Christoph (Hg.), Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co, Kassel 2014, 15-20.
- ULRICH, IMMANUEL, SEIFRIED, EVA, SCHAPER, NICLAS, Planen von Lehrveranstaltungen, in: Kordts-Freudinger, Robert, Schaper, Niclas, Scholkmann, Antonia, Szczyrba, Birgit (Hg.), Handbuch Hochschuldidaktik, Bielefeld 2021, 57-71.

- VISWESVARAN, CHOCKALINGAM, ONES, DENIZ S., Meta-analysis of fakability estimates. Implications for personality measurement, in: Educational and Psychological Measurement 59 (1999), 197-210.
- VOGEL, PETER, Reduktion, didaktische, in: Haller, Hans-Dieter, Meyer, Hilbert (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart 1986, 567-571.
- VON FELTEN, REGULA, HERZOG, WALTER, Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum, in: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 1, 29-42.
- VON STUMM, SOPHIE, Intelligence, gender and assessment method affect the accuracy of self-estimated intelligence, in: British Journal of Psychology 105 (2014) 2, 243-253.
- VOUGA, FRANÇOIS, Relevanz der neutestamentlichen Aussagen in der Gesellschaft und in der Kultur, in: Becker, Eve-Marie (Hg.), Neutestamentliche Wissenschaft. Autobiographische Essays aus der Evangelischen Theologie, Tübingen/Basel 2003, 72-80.
- WAGENSCHHEIN, MARTIN, Zum Begriff des exemplarischen Lehrens, in: Ders., Verstehen lehren. Genetisch, Sokratisch, Exemplarisch, Weinheim/Basel 1999 (Erstveröffentlichung 1956), 27-59.
- WAGNER, THOMAS, Bibelkunde als E-Learning-Kurs. Eine Projektskizze, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa) 3 (2018) 2, 49-66.
- WAGNER, THOMAS, Das Proseminar als Chance zur Entdeckung biblischer Textwelten. Zielorientierte Vermittlung exegetischer Methoden und Perspektiven, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (VvAa) 1 (2016) 2, 61-76.
- WEBER, OTTO, Grundriß der Bibelkunde, Göttingen 1949.
- WEBER, SIMONE, NAPIANY, SINA, HUBER, CHRISTIAN, Können Schülerinnen und Schüler ihr Lehrverhalten im Verlauf zuverlässig selbst beurteilen?, in: Empirische Sonderpädagogik 12 (2020) 3, 207-222.
- WECKEND, DENISE, SCHATZ, CHRISTINA, ZIERER, KLAUS, Ich gebe und fordere Rückmeldung. Feedback in der Unterrichtspraxis, in: Vierbuchen, Marie-Christine, Bartels, Frederike (Hg.), Feedback in der Unterrichtspraxis. Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen, Stuttgart 2019, 19-39.
- WEGENAST, KLAUS, Bibeldidaktik 1975-1985. Ein Überblick, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 3 (1986), 127-152.
- WEIKARD, GEORG FRANZ, Bibelkunde oder gründliche Belehrung über die zum richtigen Verstehen der heiligen Schrift nöthigen Gegenstände. Ein Handbuch zunächst für Schullehrer und Schulpräparanden dann für jeden gebildeten Christen, Sulzbach 1830.
- WEINER, BERNARD, Human motivation. Metaphors, theories, and research, London 1992.
- WEINER, BERNARD, An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, in: Psychological Review 92 (1985) 4, 548-573.
- WELKER, MICHAEL, Essentials. Welche Formen und Inhalte sollten die religiöse Bildung im Allgemeinen und der christliche Religionsunterricht im Besonderen hochhalten?, in: Büttner Gerhard, Elsenbast, Volker, Roose, Hanna (Hg.), Zwischen Kanon und Lehrplan, Berlin 2009, 62-77.

- WESTERMANN, CLAUS, Calwer Bibelkunde. Altes Testament – Apokryphen – Neues Testament, unter Mitwirkung von Jürgen Wehnert, Vorwort von Ferdinand Ahuis, Stuttgart 2001.
- WESTRICK, SALISA C., HELMS, KRISTEN L., MCDONOUGH, SHARON K., BRELAND, MICHELLE L., Factors influencing pharmacy students' attendance decisions in large lectures, in: American Journal of Pharmaceutical Education, 73 (2009) 5, 1-9.
- WETTSTEIN, ALEXANDER, SCHERZINGER, MARION, Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen, Stuttgart 2022.
- WICK, PETER, Bibelkunde des Neuen Testaments, Stuttgart 2004.
- WILD, ELKE, HOFER, MANFRED, Elterliche Erziehung und Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule, in: Schiefele, Ulrich, Wild, Klaus-Peter (Hg.), Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung, Münster 2000, 31-52.
- WILDT, JOHANNES, Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik, in: Behrendt, Brigitte, Voss, Hans-Peter, Wildt, Johannes (Hg.), Neues Handbuch Hochschullehre (A1.1), Stuttgart 2002.
- WILSON, JANIE H., RYAN, REBECCA G., Professor-student rapport scale. Six items predict student outcomes, in: Teaching of Psychology, 40 (2013) 2, 130–133.
- WISNIEWSKI, BENEDIKT, ZIERER, KLAUS, Empirische Arbeit: Entwicklung eines Online-Fragebogens für Lernendenfeedback und erste Validierungsschritte, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 67 (2020) 2, 138-155.
- WISNIEWSKI, BENEDIKT, ZIERER, KLAUS, Schülerfeedback ist nicht gleich Schülerfeedback, in: Pädagogik 11 (2017), 38-42.
- WOLBRING, TOBIAS, Fallstricke der Lehrevaluation. Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität. München 2013.
- WOLTER, MICHAEL, Der Exeget als Leser und Interpret der Bibel, in: Becker, Eve-Marie (Hg.), Neutestamentliche Wissenschaft. Autobiographische Essays aus der Evangelischen Theologie, Tübingen/Basel 2003, 90-102.
- WOPPOWA, JAN, Religionsdidaktik, Leiden 2018.
- ZERBST, CHRISTA, Bibelkunde, Neubearbeitet durch Christoph Weist, Wien 1999.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer, in: Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan, Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2013, 206-226.
- ZIERER, KLAUS, WISNIEWSKI, BENEDIKT, SCHATZ, CHRISTINA, WECKEND, DENISE, HELMKE, ANDREAS, Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?, in: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) 1, 26-40.
- ZIMMERMANN, MIRJAM, Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen 2015.
- Zimmermann, Mirjam, Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2018.

Kritisch beleuchtete Internetseiten:

<http://www.wo-ist-gott.info/sites/wer-oder-was-ist-gott/jesus/gleichnisse/barmherziger-samariter.htm> [abgerufen am 22.05.2018].

<https://www.wo-ist-gott.info/wer-oder-was-ist-gott/jesus/gleichnisse/gleichnis-barmherziger-samariter.php> [abgerufen am 24.01.2024].

5.2 *Abbildungsverzeichnis*

Abbildung 1: Allgemeine Zielsetzungen bibelwissenschaftlich Lehrender	22
Abbildung 2: Verpflichtende Rahmenbedingungen universitärer Lehrveranstaltungen	37
Abbildung 3: Planungsbereiche hochschuldidaktischer Lehre	40
Abbildung 4: Die Ergänzung eines Fundaments in der bibelwissenschaftlichen Hochschullehre	43
Abbildung 5: Einflussnahme der Rahmenbedingungen auf die fachwissenschaftliche Entscheidung	45
Abbildung 6: Eine grafische Aufbereitung der „Siebe der Reduktion“ nach Lehner	50
Abbildung 7: Eine beispielhafte Kategorisierung der Themensegmente in einer Material- und Reduktionssammlung	53
Abbildung 8: Grafische Darstellung der „Grundlandschaften und Tiefenbohrung“ nach Lehner	60
Abbildung 9: Orientierungspunkte bei einer Ersteinschätzung bibelkundlicher Texte	71
Abbildung 10: Beispielhafter Auszug der tabellarischen Aufbereitung der Bibelkunde von Wick	73
Abbildung 11: Relative Darstellung Westermann	84
Abbildung 12: Relative Darstellung Weber	84
Abbildung 13: Relative Darstellung Schmid	85
Abbildung 14: Relative Darstellung Mertens	85
Abbildung 15: Relative Darstellung Schaller	86
Abbildung 16: Komplexitätsgrade der Handlung und des Inhaltes als Schwierigkeitsgrade bei der Entwicklung von Einführungserhebungen	114
Abbildung 17: Empfehlung des Fragen-/Aufgabenverhältnisses (Komplexitätsgrade des Inhaltes) in Einführungsevaluationen in bibelwissenschaftlichen Proseminaren	125
Abbildung 18: Die drei „Zs“, um Überforderungen Studierender der Bibelwissenschaft zu verhindern	128
Abbildung 19: Kontinuum der Motivationstypen unter Auslassung der Amotivation	146

Abbildung 20: Mögliche Gründe biblischer Beschäftigung im universitären Kontext unter Berücksichtigung des theologischen Teilbereichs der ideologiekritischen und existenziellen Begründung	180
Abbildung 21: Eigenschaften eines positiven Lernortes	191
Abbildung 22: Eigenschaften eines motivierenden Feedbacks	204
Abbildung 23: Mögliche Feedbackformen bei bibelwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen	213
Abbildung 24: Motivationale Selbstbestimmung in bibelwissenschaftlichen Proseminaren	230
Abbildung 25: Motivationale Freiheit in bibelwissenschaftlichen Proseminaren	230
Abbildung 26: Der motivierende Lernort in bibelwissenschaftlichen Proseminaren	231
Abbildung 27: Extern beeinflussbare Motivationsfaktoren in bibelwissenschaftlichen Proseminaren	232
Abbildung 28: Zusammenführung: Zur Bibel hinführen. Fördermöglichkeiten für Lehramtsstudierende der Theologie durch Lehrende der Bibelwissenschaft	238

5.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: SWOT-Analyse nach Zierer et. al.

218

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms
- Band 3** „Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons“. Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Szymik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner
- Band 21** Theodizee – Einbruchstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1
Stefanie Neruda
- Band 22** Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Annika Stahl

- Band 23** Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Christian Dern
- Band 24** Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6
Henk Kuindersma (Ed.)
- Band 25** Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Frauke Fiedler
- Band 26** Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Judith Krasselt-Maier
- Band 27** Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Victoria Kurth
- Band 28** Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Elena Wagener
- Band 29** Weißt du wohin wir gehen ... ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0
Robin Alexander Kiener
- Band 30** „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5
Veit-Jakobus Dieterich, Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 31** „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet, Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1
Bettina Ritz
- Band 32** Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8
Petra Freudenberger-Lötz, Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 33** „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 621 S., ISBN 978-3-86219-918-1
Annikе Reiß
- Band 34** „Für die göttliche Erfahrung muss die Chemie stimmen.“ Persönliche Gotteserfahrungen von Oberstufenschüler/innen aus jugendtheologischer Perspektive, Kassel 2015, 607 S., ISBN 978-3-7376-0010-1
Karina Möller

- Band 35** Kirche, Jugend, Internet. Die Landeskirche von Kurhessen Waldeck im Netz – Erreichbarkeit und Einbindung der jungen Generation nach der Konfirmation mittels einer speziellen Homepage, Kassel 2015, 601 S., ISBN 978-3-7376-0018-7
Daniel Faßhauer
- Band 36** Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung, Kassel 2016, 494 S., ISBN 978-3-7376-0104-7
Iris Kircher
- Band 37** Begabungen und Fähigkeiten durch Wertschätzung fördern. Impulse aus der Pfadfinderpädagogik, Kassel 2017, 100 S., ISBN 978-3-7376-0282-2
Gabriel Tetzner
- Band 38** Salafismus – eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen, Kassel 2018, 192 S., ISBN 978-3-7376-0434-5
Lena Kirbach
- Band 39** Children's book Nurture for children's theology, Kassel 2018
220 S., ISBN 978-3-7376-0528-1
Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Elisabeth E. Schwarz (Ed.)
- Band 40** Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichts-
didaktik, Kassel 2019, 310 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Britta Konz
- Band 41** Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur
Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller
Kerncurricula, 481 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Eva Caroline Albrecht
- Band 42** Der Glaube im Leistungskontext des Religionsunterrichts. Theologisieren über die
Rechtfertigungslehre in der gymnasialen Oberstufe mit Martin Luthers Siegelring,
Kassel 2019, 534 S., ISBN 978-3-7376-0736-0
Heike Regine Bausch
- Band 43** Do Not Be Concerned Only About Yourself...” Transcendence and Its Importance
for the Socialization and Formation of a Child's Personality, Kassel 2019, 186 S.,
ISBN 978-3-7376-0436-9
Noemi Bravená
- Band 44** Der Heilige Geist im Religionsunterricht. Empirische, exegetische, systematische
und religionspädagogische Untersuchungen als Anregung für die Bildung von
Religionslehrkräften, Kassel 2019, 467 S., ISBN 978-3-7376-0768-1
Annegret Südland
- Band 45** Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt. Kriterien gelungener
Reflexionsgespräche und praktische Erprobung des studentischen Mentorings,
Kassel 2020, 316 S., ISBN 978-3-7376-0902-9
Marie Sophie Kitzinger
- Band 46** Bausteine einer wertschätzenden Schulkultur, Kassel 2020, 124 S., ISBN 978-3-
7376-0917-3
Carlotta Bothe

- Band 47** Interreligiöse Lernprozesse bei Lernenden und Lehrenden fördern. Ein exploratives Design entwickelt an einer berufsbildenden Schule, Kassel 2021, 537 S., ISBN 978-3-7376-0939-5
Christoph Leurle
- Band 48** Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische und Religionspädagogische Perspektiven. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr, Kassel 2021, 345 S., ISBN 978-3-7376-0958-6
Petra Freudenberger-Lötz, Axel Wiemer, Eva Jenny Korneck, Annegret Südländ, Georg Wagensommer (Hrsg.):
- Band 49** Bedarfe einer zukunftsfähigen evangelischen Jugendarbeit, fokussiert durch die haupt- und ehrenamtlichen Experten des Handlungsfeldes, Kassel 2021, 311 S., ISBN 978-3-7376-0970-8
Silke Gütlich
- Band 50** Hoffnung im Religionsunterricht zwischen Eden und Eschaton. Eine kommentierte Materialsammlung für alle Schulstufen von und mit Lehrenden und Lernenden, Kassel 2021, 325 S., ISBN 978-3-7376-0995-1
Julia Drube (Hrsg.)

Seit 1. Januar 2022

**Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie
und andere religionspädagogische Schätze**

- Band 51** Todesvorstellungen und christliche Auferstehungshoffnung im Blickfeld der Jugendtheologie, Kassel 2022, 370 S., ISBN 978-3-7376-0978-4
Johanna Kallies-Bothmann
- Band 52** Who is my neighbour? 21 Stories of Risk-taking, Rescue and Reflection, Kassel 2022, 124 S., ISBN 978-3-7376-1024-7
Brian Seatter
- Band 53** Ambiguitätstoleranz. Wie kann Ambiguitätstoleranz durch interreligiöses Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen gefördert werden? Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich? Kassel 2022, 138 S., ISBN 978-3-7376-1036-0
Tim Krüger
- Band 54** Von der Relevanz einer „Ökologischen Theologie“ im Religionsunterricht. Schöpfungstheologische und naturethische Impulse – Achtsamkeitserfahrungen in der Natur – religionspädagogische und interdisziplinäre Perspektiven, Kassel 2023, 122 S., ISBN 978-3-7376-1108-4
Ulla Braner
- Band 55** Theologie als Lehramtsstudium. Beiträge aus der Sicht Studierender, Kassel 2023, 274 S., ISBN 978-3-7376-1113-8
Paul-Gerhard Klumbies (Hrsg.)
- Band 56** Pflege, Ethik, Religion: Historische, bildungspolitische und religionsdidaktische Perspektiven auf die generalistische Pflegeausbildung, Kassel 2023, 257 S., ISBN 978-3-7376-1119-0
Harald Becker, Georg Wagensommer (Hrsg.)

- Band 57** Geschlechterverhältnisse in religionsunterrichtlichen Interaktionen. Eine qualitativ-videobasierte Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Kassel 2024, 730 S., ISBN 978-3-7376-1152-7
Marcel Franzmann
- Band 58** „Gibt es den Teufel wirklich oder haben wir uns ihn ausgedacht ...?“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen über Instagram am Beispiel des personifizierten Bösen, Kassel 2024, 510 S., ISBN 978-3-7376-1170-1
Dennis Wickersheim
- Band 59** Sakrales Bauwerk und sozialer Raum. Die Bedeutung der Dorfkirche für das Individuum, die Gemeinschaft und das Dorf am Beispiel der nordhessischen Ortsbezirke Hundelshausen und Dohrenbach, Kassel 2024, 138 S., ISBN 978-3-7376-1093-3
Jule Berthold
- Band 60** What really Matters? Stories of Jewish Artists, Authors & Children in the Holocaust, Kassel 2024, 164 S., ISBN 978-3-7376-1185-5
Brian Seatter
- Band 61** Als Lehrerin im Iran, Kassel 2024, 72 S., ISBN 978-3-7376-1186-2
Maryam Parikhahzarmehr
- Band 62** Meine Wege in die Stille, Kassel 2024, 46 S., ISBN 978-3-7376-1191-6
Ursula Guinaldo Roncero
- Band 63** Miteinander am Tisch. Neutestamentliche, kultursoziologische und bibelbildaktische Studien zum Phänomen Tischgemeinschaft als Gegenstand in religiösen Bildungsprozessen, Kassel 2024, 484 S., ISBN 978-3-7376-1192-3
Jasmin Siefermann
- Band 64** Bildung für nachhaltige Entwicklung. Tony Rinaudos Lebenswerk als Chance für die Religionspädagogik, Kassel 2024, 128 S., ISBN 978-3-7376-1199-2
Jonas Wippermann
- Band 65** ZUR BIBEL HINFÜHREN. Fördermöglichkeiten für Lehramtsstudierende der Theologie durch Lehrende der Bibelwissenschaft, Kassel 2025, 274 S., ISBN 978-3-7376-1230-2
Kristina Bierich-Zipprich

In der Schnittmenge zwischen der Bibelwissenschaft und der Religionspädagogik positioniert, beschreibt die folgende Arbeit Ansatzmöglichkeiten, mit denen Lehrende Lehramtsstudierende der Theologie dabei unterstützen können, bibelwissenschaftliche Kompetenzen und das notwendige Wissen für den Lehrer:innenberuf zu erwerben.

Aufgrund der zeitlichen Begrenzung, der inhaltlichen Fülle des Faches und der meist geringen biblischen Vorkenntnisse zu Beginn des Studiums kommt es erwartungsgemäß zu Schwierigkeiten im Lernprozess der Studierenden. Um diesen entgegenzuwirken, werden in dieser Arbeit positive Einflussnahmen vorgestellt und durch praktische Einschübe und Beispiele untermauert. Vorrangig die didaktische Reduktion sowie die von externen Faktoren beeinflussbaren Aspekte der menschlichen Motivation sind hierbei dargestellt und für neue Lehrende der Bibelwissenschaft aufbereitet.

In der bibeldidaktischen Schnittstelle verortet, finden sich Verständnishilfen für die Lehr-Lern-Situationen als auch Impulse für die Lehrpraxis im Hochschulbereich in dieser Arbeit summiert.

ISBN 978-3-7376-11230-2



9 783737 612302 >