

# **Vorlesen als Modus religiöser Erziehung?**

Vorlesepraxen in Kindergarten und Familie



**unipress**

# Arbeiten zur Religionspädagogik

Band 77

Herausgegeben von

Martin Rothgangel und Ulrike Witten

Begründet von Gottfried Adam und Rainer Lachmann

Anna Tobies

# **Vorlesen als Modus religiöser Erziehung?**

Vorlesepraxen in Kindergarten und Familie

Mit 40 Abbildungen

V&R unipress

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

© 2026 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, [info@v-r.de](mailto:info@v-r.de),  
ein Imprint der Brill-Gruppe

(Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd,  
Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien,  
Österreich)

Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schönigh, Brill Fink, Brill mentis,  
Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen  
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Birkstraße 10, D-25917 Leck  
Printed in the EU.

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISSN 2198-6177 (print) | ISSN 2197-1471 (digital)

ISBN 978-3-8471-1957-9 (print)

ISBN 978-3-8470-1957-2 (digital) | ISBN 978-3-7370-1957-6 (eLibrary)

---

# Inhalt

Danksagung . . . . .	9
1. Einleitung . . . . .	11
2. Theoretische Grundlagen . . . . .	19
2.1 Der Erziehungsbegriff . . . . .	20
2.2 Religionspädagogik . . . . .	22
2.2.1 Erzählen . . . . .	23
2.2.2 (Theologische) Gespräche . . . . .	25
2.2.3 Bilder- und Kinderbücher . . . . .	27
2.3 Lesesozialisationsforschung . . . . .	28
2.3.1 Konzepte der Lesesozialisation . . . . .	29
Dialogische Bilderbuchbetrachtung . . . . .	30
Emergent Literacy Forschung . . . . .	31
2.3.2 Vorleseinteraktionen . . . . .	32
2.4 Ko-Konstruktion . . . . .	33
2.4.1 Wissensaufbau . . . . .	35
2.4.2 Interaktionspartner*innen . . . . .	37
2.5 Entwicklungspsychologische Grundlagen . . . . .	38
2.5.1 Spracherwerb . . . . .	39
2.5.2 Entwicklung diskursiver Kompetenzen . . . . .	40
2.5.3 Entwicklung literaler Kompetenzen . . . . .	42
2.5.4 Entwicklung religiöser und moralischer Kompetenzen . . . . .	43
2.6 Der Untersuchungsgegenstand: Vorlesen als Modus religiöser Erziehung? . . . . .	47
3. Methodologie und Methoden . . . . .	51
3.1 Rekonstruktive, qualitative Sozialforschung . . . . .	52
3.2 Praxeologische Wissenssoziologie . . . . .	55
3.3 Praxistheorie . . . . .	57

3.4 Ethnografie als Forschungsstrategie . . . . .	60
3.5 Besonderheiten der Kindheitsforschung: Kinder als Forschungssubjekte . . . . .	62
3.6 Datenerhebung . . . . .	64
Sample . . . . .	64
Teilnehmende Beobachtung . . . . .	67
Audioaufzeichnung von Vorlesegesprächen . . . . .	69
Leitfadengestützte Interviews . . . . .	71
Dokumentenanalyse . . . . .	72
3.7 Auswertung mit der dokumentarischen Methode . . . . .	73
Interaktionen und Interviews . . . . .	75
Bücher . . . . .	77
Anmerkungen zu den Transkripten . . . . .	80
4. Vorleseinteraktionen . . . . .	81
4.1 Exemplarisch vertiefende Buchanalysen . . . . .	81
4.1.1 Biblische Textgrundlagen . . . . .	83
4.1.2 Bilderbücher . . . . .	95
4.1.3 Märchen . . . . .	101
4.2 Vorlesen zwischen Lesen und Gespräch . . . . .	105
4.2.1 Konstitution der Vorlesesituation . . . . .	106
4.2.2 Vorlesepraxen . . . . .	110
(eher) kindzentriertes Lesen . . . . .	111
(eher) buchzentriertes Lesen . . . . .	116
(eher) kindzentriertes, gesprächsoffenes Vorlesen . . . . .	118
(eher) buchzentriertes, gesprächsoffenes Lesen . . . . .	123
4.3 Interferierende Praktiken . . . . .	126
4.3.1 Abfragen . . . . .	126
4.3.2 Erklären . . . . .	133
4.3.3 Korrigieren . . . . .	140
4.3.4 Performen . . . . .	146
4.3.5 Disziplinieren . . . . .	156
4.3.6 Das soziale Miteinander organisieren . . . . .	169
4.3.7 Werte verhandeln und vermitteln . . . . .	180
4.3.8 Religionsförderliches Erziehen . . . . .	191
5. Reflexion der Ergebnisse . . . . .	203
5.1 Die Konstitution der Vorleseinteraktion . . . . .	203
5.2 Vorlesepraxen . . . . .	205
Vorlesetypen . . . . .	206

---

Gespräche . . . . .	207
Kompetenzerwerb . . . . .	210
Die Rolle der Akteur*innen . . . . .	213
5.3 Umgang mit Wissen . . . . .	217
5.3.1 Abfragen . . . . .	220
5.3.2 Erklären . . . . .	222
5.3.3 Korrigieren . . . . .	227
5.4 Interaktionen . . . . .	228
5.4.1 Performen . . . . .	230
5.4.2 Disziplinieren . . . . .	231
5.4.3 Das soziale Miteinander organisieren . . . . .	234
5.5 Religionspädagogische Perspektiven auf das Material . . . . .	236
5.5.1 Werte verhandeln und vermitteln . . . . .	237
5.5.2 Religionsförderliches Erziehen . . . . .	239
5.5.3 Religionspädagogisch »fehlende« Praktiken . . . . .	243
Glaube des Kindes . . . . .	244
Wissen . . . . .	246
Beurteilung (des Verhaltens) der Charaktere aus der Geschichte . . . . .	248
6. Ausblick & Desiderate . . . . .	255
Literaturverzeichnis . . . . .	261
Abbildungsverzeichnis . . . . .	285
Anhang 1: Interviewleitfaden . . . . .	287
Anhang 2: Transkriptionszeichen . . . . .	289



---

## Danksagung

Bereits während meines Studiums ermutigte mich Frau Prof. Dr. Hanna Roose, eine Promotion aufzunehmen, und begleitete diese während der gesamten Bearbeitungszeit mit Offenheit im Gespräch und konstruktiver Unterstützung – dafür gilt ihr mein herzlicher Dank. Mein besonderer Dank gilt ebenso meinem Zweitbetreuer, Prof. Dr. Matthias Martens, für seine kompetente, methodische und erziehungswissenschaftliche Beratung. Darüber hinaus danke ich den Teilnehmenden der Forschungskolloquien der Evangelisch-Theologischen Fakultät Bochum sowie der Forschungswerkstatt zur dokumentarischen Methode an der Universität zu Köln, die mein Material fachlich mit mir analysiert, kritisch diskutiert, sowie meine blinden Flecken aufgedeckt haben. Hervorheben möchte ich an dieser Stelle Marina Biljan für den wertvollen, dialogischen Austausch über das Material sowie Katja Grotensohn für die sorgfältige sprachliche Überarbeitung. Für die finanzielle wie ideelle Unterstützung danke ich dem Evangelischen Studienwerk Villigst, ebenso für die Möglichkeit, im Rahmen der Promovierendentreffen Workshops zu meinem Thema anbieten zu können. Meinem Mann, meiner Familie und meinen beiden Kindern danke ich für ihr Verständnis und ihre vielfältige Unterstützung, die mir den Freiraum zum Schreiben dieser Arbeit eröffnet haben.

Gewidmet ist diese Arbeit den Kindern, Erzieherinnen und Erziehern sowie Eltern, die ihre Entstehung ermöglicht haben – danke, dass ich Teil eurer Vorlesepraxen sein durfte.

Diese Arbeit ist eine überarbeitete Version meiner Dissertationsschrift, die am 07.03.2024 an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum mit dem Titel »Vorlesen als Modus religiöser Erziehung? – Vorlesepraxen in Kindergarten und Familie« eingereicht wurde. Sie wurde von Prof. Dr. Hanna Roose (Ruhr-Universität Bochum, Erstbetreuerin) und Prof. Dr. Matthias Martens (Universität zu Köln, Zweitbetreuer) betreut und an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum als Dissertationsschrift angenommen. Das Rigorosum erfolgte am 29.10.2024.



---

# 1. Einleitung

Im Titel dieser Dissertation – »Vorlesen als Modus religiöser Erziehung?« – ist die Forschungsfrage bereits angedeutet: Es soll untersucht werden, ob und in welcher Weise sich Prozesse religiöser Erziehung innerhalb von Vorleseinteraktionen mit Kindern im Kindergartenalter vollziehen. Diese Fragestellung berührt ein Forschungsfeld, das bislang nur in Ansätzen erschlossen ist – insbesondere mit Blick auf alltägliche Interaktionen wie das Vorlesen im frühpädagogischen Kontext.

Bislang konzentrieren sich religionspädagogische Studien im Elementarbereich häufig auf spezifische theologische Themen oder Grundsatzfragen religiöser Bildung (Zimmermann 2012, S. 54). Das konkrete didaktische Handeln von Erzieher\*innen bleibt dabei oftmals unterbelichtet, da diese im Forschungsdesign nur selten über eine organisierende oder begleitende Funktion hinaus berücksichtigt werden (Kunze-Beiküfner 2017, S. 9–10). Die vorliegende Arbeit verfolgt demgegenüber eine praxeologische Perspektive und richtet den Blick auf Vorlesen als ein Interaktionsformat, das potenziell für religiöse Erziehung infrage kommt. Im Zentrum steht die offene Frage, ob – und wenn ja, in welcher Weise – religiöse oder theologische Themen während des Vorlesens zur Sprache kommen: durch die Kinder selbst, durch die Erzieher\*innen bzw. Eltern oder durch die Bücher. Ziel ist es, die Interaktionen zu rekonstruieren, und auf diese Weise die Prozesshaftigkeit religiöser Bedeutungsgenerierung sichtbar zu machen, die im Zusammenspiel der am Vorlesen beteiligten Akteur\*innen – Vorlesende, Kinder und Texte – entsteht. Vor dem Hintergrund empirischer Befunde, wonach kein direkter Zusammenhang zwischen pädagogischer Einstellung und tatsächlichem Erziehungsverhalten besteht (vgl. König 2007) erscheint es besonders notwendig über Interviews hinaus das konkrete erzieherische Handeln im Vollzug zu untersuchen. Die hier vorliegende Studie trägt dem Rechnung, indem sie religiöse Erziehungsprozesse in alltäglichen Interaktionen empirisch rekonstruiert und damit einen Beitrag zur Erforschung impliziter, situativ hervorgebrachter religiöser Bildungsprozesse im frühpädagogischen Kontext leistet.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die weiterführende Frage, in welchen konkreten Situationen Kinder im Alltag mit Religion in Berührung kommen – und auf welche Weise Erwachsene diese Begegnungen gestalten. Sowohl pädagogische Fachkräfte als auch Eltern sehen sich im Alltag mit der Frage konfrontiert, wie – und in welcher Form – sie mit Kindern über Religion sprechen können. Im institutionellen Kontext – etwa in Kindergarten oder Grundschule – finden religiöse Gespräche häufig im Rahmen strukturierter Formate wie dem Morgenkreis statt. Im familiären Kontext hingegen erfolgt der Zugang zur Religion häufig über Bilderbücher, die als Medium eine thematische Rahmung bieten und Gesprächsanlässe schaffen. Das Vorlesen ist dabei durch die thematische Struktur des Buches gerahmt und eröffnet einen niederschweligen Zugang zu religiösen Themen – insbesondere durch das lebensweltlich vertraute Medium des Bilderbuchs.

Die Frage nach dem religiösen Sprechen mit Kindern ist jedoch nicht nur eine praktische, sondern auch eine bildungs- und rechtstheoretische: Welche Bedeutung wird Religion in frühkindlichen Bildungsprozessen überhaupt zugemessen? Obwohl Religion in den Bildungsplänen für Kindergärten fest verankert ist, zeigt sich, dass das »Recht des Kindes auf Religion« (Schweitzer 2013) gesellschaftlich einen schwereren Stand hat als das Recht des Kindes auf ethische Bildung. Dabei gehört Religion untrennbar zu einer umfassenden Bildung, da sie Kindern Ausdrucksmöglichkeiten für eine existentielle Dimension ihres Lebens eröffnet (vgl. ebd.). Gesellschaftlich scheint es jedoch salonfähig zu sein, lediglich die »brauchbaren« Elemente aus dem Feld der Religion aufzugreifen und dieses Feld auf seine ethische Komponente einzudampfen. Wird das »Recht des Kindes auf Religion« jedoch – wie von Schweitzer vorgeschlagen – als grundlegendes Menschenrecht verstanden, so verdient es bereits im Vorschulalter ernsthafte Beachtung. Theologisch lässt sich dieses Recht durch Jesu Hinwendung zu den Kindern begründen; erfahrungstheoretisch kann es mit dem Verweis auf die Bedeutung transzendenter Erfahrungen untermauert werden, die Halt und Schutz vermitteln. Von dem Verdacht, dass Kindern durch Kindertheologie Religion im Kindergarten übergestülpt werde, distanziert sich die vorliegende Arbeit, indem sie in den Rekonstruktionen zeigt, wie der alltägliche Umgang mit Religion in der Interaktion zwischen Erzieherinnen und Kindern gestaltet wird.

Der Erziehungsbegriff umfasst m. E. dabei mehr als die in der Religionspädagogik häufig fokussierte Lehre. Religionspädagogisch noch etwas unterbelichtet scheint die Frage, wie überhaupt über Religion kommuniziert wird und welche Rolle Religion für die Beforschten spielt. Gleiches gilt für die Frage, welche Aspekte von Religion weitergegeben werden und welche in welchem Setting überhaupt legitim sind. Darf man als pädagogische Fachkraft im Kindergarten zum Beispiel seine eigene Religiosität zeigen? Wie wird Religion beim Vorlesen interaktiv hergestellt?

Diese Fragen führen unmittelbar zu der grundsätzlichen Überlegung, was in pädagogischen Kontexten überhaupt unter Erziehung verstanden wird – insbesondere mit Blick auf religionspädagogische Interaktionen. Die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Vorlesesituationen sind als pädagogische Interaktionen zu verstehen, in denen Erziehungsprozesse stattfinden. Mit Nohl (2020) wird Erziehung als »nachhaltige Zumutung von Lebens- und/ oder Handlungsorientierungen« (ebd., S. 241) definiert. Der Reiz dieser Definition liegt in der Doppeldeutigkeit des Begriffes der »Zumutung«: Er meint zum einen das Zusprechen von Mut im Sinne einer positiven Bestärkung. Er beinhaltet aber auch das Einfordern von noch nicht habitualisierten Verhaltensweisen. Die Zumutungen sind daher in Situationen erwartbar, in denen Erziehende versuchen, Kinder in eine bestimmte – möglicherweise konträre – Richtung zu lenken oder ihr Verhalten langfristig zu verändern.

Für das Vorlesen als Untersuchungsgegenstand spricht zum einen seine Rolle innerhalb der Religionspädagogik: Neben dem Erzählen und dem Gespräch gilt es als eine der sieben didaktischen Grundformen der Kindertheologie (Zimmermann 2015). Neben der Wichtigkeit, die dieses für spätere Bildungsprozesse zugeschrieben bekommt (Hurrelmann 2005), sprechen aber auch pragmatische Gründe wie die dem Vorlesesetting inhärente Statik für die Beforschung von Kinder im Kindergartenalter und ihre Einstellung zu Religion (Porzelt 2000), da sich der Einsatz von Kameras und Mikrofonen besser planen lässt. Gleichzeitig ist Vorlesen für sehr viele Kinder nicht mit Bildung, sondern vor allem mit Spaß verknüpft (Albers 2015) und kann als eine kindliche Alltagspraxis verstanden werden. Vorlesen ist jedoch, auch wenn es für die Kinder nicht unmittelbar mit Lernen verbunden ist, als »Lernen im Format« (Bruner et al. 2008) zu beschreiben, das sich durch vier Aspekte kennzeichnet: Es gibt eine Asymmetrie des Wissens zwischen Vorlesenden und Zuhörenden, ein fest etabliertes Repertoire an Regeln und Routinen, es ist durch physische und emotionale Nähe gekennzeichnet und die Beteiligten bewegen sich innerhalb einer gemeinsam geteilten kulturellen Matrix, innerhalb derer Themen verhandelt werden.

Vorlesen ist, besonders mit mehreren Kindern, jedoch auch eine sehr komplexe Situation, die sich aus verschiedenen Interaktionsschauplätzen zusammensetzt, wie ein Blick auf Abbildung 1 zeigt. Um diese Komplexität angemessen beleuchten zu können, stützt sich das Forschungsprojekt auf die Akteur-Netzwerk-Theorie nach Bruno Latour, denn: Nicht nur Erzieher\*innen und Kinder, sondern auch die vorgelesenen Bücher haben erheblichen Einfluss auf die Interaktion. Bücher regen in besonderer Weise dazu an, mit ihnen zu interagieren: Bilder, das vorgelesene Wort und Klappen zum Öffnen sprechen verschiedene Sinne an und können den Kindern dabei helfen, sich die Welt zu erklären. Nach Vygotskij (1993) entsteht beim Vorlesen eine Zone der proximalen Entwicklung. Innerhalb dieser Zone werden Kinder durch die Hilfe der Erwachsenen über ihre

eigenen Verstehensgrenzen hinausgeführt. Dadurch sind sie in der Lage, auch komplexe Zusammenhänge zu verstehen. Die Ermöglichung des Verstehens komplexer Zusammenhänge ist m.E. als Anknüpfungspunkt für Religion zu sehen: Wenn Kinder beim Vorlesen über ihre Verstehensgrenzen hinausgeführt werden, müsste die Mischung aus Nähe, festen Regeln und kultureller Matrix dabei helfen können, komplexe religiöse Fragen zu verstehen. Auch die entstehende Nähe ist sicherlich konstitutiv, um einen geschützten Raum zu schaffen, in dem unter anderem über eigene Religiosität gesprochen werden kann.

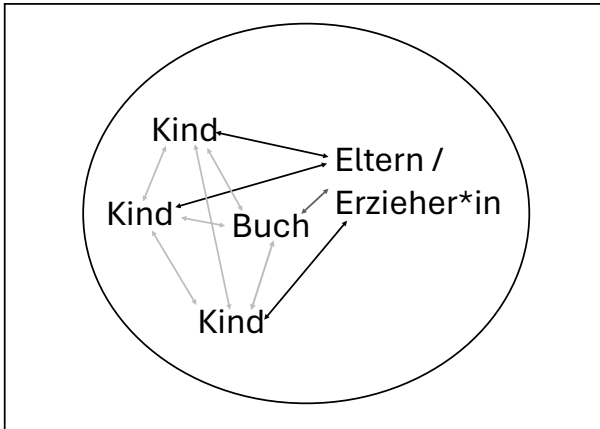


Abbildung 1: Interaktionsschauplätze beim Vorlesen

Studien zum Dialogischen Lesen im Kindergarten (Albers 2009; Alt und Schütz 2020; Ennemoser et al. 2013; Alt 2018), zum Vorlesen in der Familie (Wieler 1997; Fuchs und Miosga 2014; Mol et al. 2008; Ennemoser et al. 2013) oder auch Studien, die diese gegenüberstellen (Kraus 2005), rekonstruieren das Gesprächsverhalten der Teilnehmer\*innen oder geben praktische Handlungsanweisungen, wie das (Sprach-)Förderpotenzial bestmöglich genutzt werden kann. Besonders für den Kindergarten zeigt etwa Albers (2009), wie eng Sprache, die sich dialogisch realisiert, mit dem Erlernen von Regeln zusammenhängt. Hier wird die empirisch zu prüfende Vermutung aufgestellt, dass diese Sprachförderung auch zur Förderung religiöser Sprache genutzt werden und Vorlesen daher als eine Form von religiöser Erziehung verstanden werden kann. Im Verlauf der Rekonstruktion von Vorleseinteraktionen zeigte sich darüber hinaus, dass Vorlesen eine stark erzieherische, aber unbewusste Komponente aufweist. Neben den in der wissenschaftlichen Literatur belegten durch Vorlesen geförderten Aspekten der Literalität (»Fähigkeiten, die im Zusammenhang mit graphischen Zeichen stehen« (Fuchs und Miosga 2014, S. 66)) und Literarität (»ästhetische Dimension der geschriebenen Sprache« (ebd.)) sowie der Wis-

sensvermittlung, Wort- bzw. Syntax und Tempus Training wird auch die Unterdrückung von verschiedenen kindlichen Trieben, die das Kind bereits in gesellschaftliche Konventionen hineinerziehen, relevant. Diese Erziehungsprozesse können nach Breidenstein (2021) auch als »interferierende Praktiken« (ebd.) beschrieben werden, die die Praktik des Vorlesens überlagern.

Für die Überprüfung der Thesen greift das Projekt auf die in der Vorleseforschung üblichen Videografien oder Audioaufnahmen in transkribierter Form als Grundlage zurück. Gerade bei jüngeren Kindern, bei denen non-verbale Kommunikation eine größere Rolle spielt, wird diese häufig durch Videografien eingefangen und mittranskribiert (z. B. Nentwig-Gesemann und Nicolai 2015). Die Vorleseinteraktionen, bei denen sich die Interaktion über die Versprachlichung des Buches hinaus erstreckt, werden dann im Vorleseforschungsprojekt von Wieler (1997) oder im religionspädagogischen Projekt von Knauth (2009) mithilfe der incident Analyse herausgefiltert und aufgrund ihrer thematischen Relevanz herausgesucht. In der vorliegenden Arbeit, die mit der dokumentarischen Methode arbeitet, wird mit der Suche nach hoher interaktiver Dichte (Bohnsack 2018b; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014) ein ähnliches Vorgehen verwendet. Durch die zweitrangige Berücksichtigung der religiösen Thematik wird den Themen der Beforschten mehr Raum gegeben, da das Forschungsinteresse im Bereich der Religionspädagogik erst in einem zweiten Schritt näher betrachtet wird. Die dokumentarische Methode nach Bohnsack hilft, Zugang zum impliziten Wissen der Beteiligten zu bekommen. In diesem impliziten Wissen zeigen sich unter anderem ihre Werthaltungen in Bezug auf Religion aber auch auf Erziehungs- und Vorlesepraxen. Das implizite Wissen ist nicht unmittelbar abrufbar, sondern muss nachträglich herausgearbeitet werden. Die dokumentarische Methode ermöglicht zudem eine Auswertung der verschiedenen erhobenen Daten auf derselben theoretischen Grundlage. Das erleichtert die Triangulation der erhobenen Daten, die die eigentlichen Interaktionen, Interviews mit Erzieher\*innen und die Dokumentenanalysen der Bücher umfassen.

Die Analyse der Interaktionen zwischen Erzieher\*innen und Kindern erfolgt sequenzanalytisch. Hierbei werden mit Rückgriff auf Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) immer wenigstens drei Interaktionsschritte gleichzeitig betrachtet, »[d]enn erst, wenn die Reaktion als adäquate Reaktion bestätigt wird, ist sie nicht nur für den Produzenten, sondern auch für andere Beteiligte eine ›passende‹ Reaktion« (ebd., S. 297). Zur Rekonstruktion der Einstellungen der Vorlesenden in den Bereichen Religion, Vorlesen und Erziehung kamen leitfadengestützte Interviews zum Einsatz. Im Forschungsprozess verlagerte sich der Fokus auf die Interaktionen und die Interviews wurden ergänzend hinzugezogen. Um der Eigenlogik der Bücher gerecht zu werden, wurde die dokumentarische Dokumentenanalyse angewendet und um Elemente der Textlinguistik ergänzt (Erle- mann und Wagner 2013), um die zentralen Ideen der Bücher herauszuarbeiten.

Auch religionspädagogisch »verpasste Chancen«, die in den Interaktionen nicht zum Gesprächsanlass geworden sind, konnten durch den Abgleich sichtbar gemacht werden. Diese Arbeit lenkt den Blick auf die Dinge, die dort trotz und anstelle der religionspädagogischen Norm entstehen. Es wird mit dem Blick auf verpasste Chancen nicht angestrebt, Bedingungen für religiöses Lernen herauszuarbeiten, sondern Anregungen für Handlungen in situ zu liefern und innerhalb der Logik der Praxis aufzuzeigen, weshalb die Chance ungenutzt geblieben ist.

Die dokumentarische Methode wurde hier als Auswertungsmethode mit der Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung sowie der Video- bzw. Audiografie von Vorleseinteraktionen kombiniert. Durch den ethnografischen Gang ins Feld konnte in den Kindergärten die Alltagspraxis des Vorlesens dokumentiert werden, in der sich die Einstellung der Beteiligten zu Vorlesen und Religion dokumentiert. In dieser Alltagspraxis werden gerade nicht, wie sonst in der Religionspädagogik oft üblich, herausragende Kinderäußerungen fokussiert (Zimmermann 2015, S. 6), sondern das abgebildet, was für die Beforschten relevant wird. Dafür wurden in zwei Kindergärten (einmal in städtischer, einmal in kirchlicher Trägerschaft) am Ende eines vierwöchigen Beobachtungszeitraums Vorleseinteraktionen als Tonaufnahmen aufgezeichnet. Vier Familien haben autoethnografisches Material zur Verfügung gestellt, in dem sie ihre familiäre Vorlesepraxis auf Videos dokumentiert haben. Der Fokus auf die beiden Kontexte Familie und Kindergarten wurde gewählt, um die Praxis des Vorlesens im Kindergarten mit familiären Vorlesepraxen zu kontrastieren und das »Typische« der jeweiligen Vorlesealltagspraxen konturieren zu können.

### *Aufbau der Arbeit*

Die vorliegende Dissertation gliedert sich in sechs Kapitel. An diese Einleitung (**Kapitel 1**), die die Zielsetzung, den Forschungskontext und die Fragestellung entfaltet, schließt sich im **zweiten Kapitel** die Vorstellung der theoretischen Grundlagen an, die für die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage – ob und inwiefern Vorlesen ein Modus religiöser Erziehung ist – von Relevanz sind. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven auf Erziehung, Religion und Vorlesen miteinander verschränkt, um die Voraussetzungen und Bedingungen religiöser Bildungsprozesse in Vorlesesituationen konzeptuell zu klären. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff wird analysiert, inwiefern Erziehung als Prozess der Bedeutungszuschreibung, Beeinflussung und Orientierung zu verstehen ist – eine Perspektive, die für das Verständnis des pädagogischen Charakters von Vorleseinteraktionen grundlegend ist. Die religionspädagogische Diskussion wird in Hinblick auf ihre Konzepte des Erzählens, (theologischer) Gespräche und der Relevanz von Bilder- und Kinderbüchern aufgeschlüsselt. Diese drei Felder bieten zentrale Anknüpfungspunkte zur Frage, ob und wie religiöse Themen im Dialog mit Kindern religiös bearbeitet werden.

Ergänzt wird dieser religionspädagogische Rahmen durch theoretische Ansätze aus der Lesesozialisationsforschung, insbesondere zur dialogischen Bilderbuchbetrachtung und zur emergent literacy. Diese Forschungsperspektiven helfen zu verstehen, wie literale Praktiken in alltäglichen Interaktionen erworben werden – und eröffnen Parallelen zur Aneignung religiöser Deutungsmuster. Auch Vorleseinteraktionen als spezifisches pädagogisches Setting werden näher beleuchtet und hinsichtlich ihrer kommunikativen Struktur analysiert. Ein weiteres zentrales Theorieelement bildet das Konzept der Ko-Konstruktion, das beschreibt, wie Kinder und Erwachsene gemeinsam Bedeutung erzeugen. Diese Perspektive ist besonders anschlussfähig an die Forschungsfrage, da sie verdeutlicht, wie religiöse Inhalte im Vorlesen nicht einfach »vermittelt«, sondern im Zusammenspiel aller Beteiligten situativ hervorgebracht werden. Abgerundet wird das Kapitel durch entwicklungspsychologische Grundlagen, etwa zum Sprach- und Spracherwerb, zur Entwicklung literaler, diskursiver sowie moralisch-religiöser Kompetenzen. Diese Einsichten dienen dazu, die Potenziale und Grenzen des Vorlesens als Zugang zu religiöser Bildung entwicklungsadäquat einzuschätzen.

**Das dritte Kapitel** widmet sich der methodologischen und methodischen Verankerung der Studie. Um der Forschungsfrage nachzugehen, *ob und inwiefern Vorlesen ein Modus religiöser Erziehung ist*, bedarf es eines Forschungszugangs, der nicht nur explizite Aussagen der Beteiligten erfasst, sondern auch implizite Praktiken und situative Bedeutungsprozesse rekonstruiert. Deshalb wird ein qualitativer, rekonstruktiver Forschungsansatz gewählt, der sich theoretisch in der praxeologischen Wissenssoziologie verortet. Ergänzend werden Konzepte aus der Praxistheorie sowie ethnographische Strategien zur Beobachtung und Beschreibung sozialer Situationen herangezogen. Im **vierten Kapitel** werden die empirischen Analysen vorgestellt. Anhand von Vorleseinteraktionen aus unterschiedlichen Kontexten (biblische Geschichten, Bilderbücher, Märchen) wird rekonstruiert, ob und inwiefern sich darin religiöse Bildungsprozesse nachzeichnen lassen. Dabei werden zunächst exemplarische Buchanalysen vorgenommen, um die inhaltliche und symbolische Rahmung der jeweiligen Texte sichtbar zu machen. In einem weiteren Schritt werden die Vorlese-situationen selbst als Interaktionsform zwischen Lesen und Gespräch analysiert. Verschiedene Vorlesepraxen werden typologisch herausgearbeitet und dahingehend untersucht, welche Bedeutung dem Vorlesen als Möglichkeitsraum religiöser Sinnkonstruktion zukommt. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei interferierenden Praktiken wie Abfragen, Erklären, Korrigieren, aber auch Performen, Disziplinieren oder dem Verhandeln von Werten – denn in diesen Interaktionen kann (religiöse) Erziehung geschehen, ohne explizit als solche benannt zu werden. **Das fünfte Kapitel** ordnet die empirischen Rekonstruktionen in den Forschungsstand aus den Bezugsdisziplinen der Religionspädagogik,

der Erziehungswissenschaft und der Literaturerwerbsforschung ein und betrachtet dabei die normativen Vorgaben, die an den Kindergarten als Bildungsinstitution und kindertheologisch an die Vermittlung von Religion gestellt werden. Die Arbeit schließt mit einem Fazit und einem Ausblick im **sechsten Kapitel**.

---

## 2. Theoretische Grundlagen

Zur Einordnung der vorliegenden Untersuchung ist es notwendig, den aktuellen Forschungsstand zu Vorlesen, Religion und frühkindlicher Bildung in verschiedenen disziplinären Zugängen zu erfassen. Das Vorlesen nimmt innerhalb der Religionspädagogik einen festen Platz ein und wird auch in der Kindertheologie als einer der sieben didaktischen Grundtypen im Rahmen literarischer Erzählformen angeführt (Zimmermann 2015, S. 7). Da sich die vorliegende Untersuchung dem Vorlesen mit Kindern im Kindergartenalter widmet, ist zur Konturierung des Forschungsstandes auch ein Blick in die Literaturerwerbsforschung erforderlich – insbesondere in jene Studien, die sich mit Vorlesepraxen im institutionellen wie im familialen Kontext befassen. Vorlesen ist zudem als Interaktionssituation zu verstehen, weshalb auch Forschung zu den dialogischen Konstellationen im Vorlesen sowie theoretische Überlegungen zur Ko-Konstruktion als erziehungswissenschaftlichem Bezugsrahmen in die Analyse einbezogen werden.

Die Religionspädagogik selbst hält jedoch nur wenige Einzelfallstudien zum Vorlesen bereit. Durch ihre Anordnung zwischen den beiden Disziplinen der Theologie und der Erziehungswissenschaft umfasst die Religionspädagogik »religiöse Erziehung und Bildung *sowohl* unter theologischen *als auch* unter erziehungswissenschaftlichen Aspekten« (Dressler 2011, S. 153, Herv. i.O.), so dass eine Betrachtung des Gegenstandes auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, besonders mit Fokus auf die Entwicklungspsychologie der untersuchten drei bis fünfjährigen Kinder, gegeben ist. Die enge Verknüpfung der beiden Disziplinen spiegelt sich auch in dem gewählten Begriff der religiösen Erziehung, der bereits in seinem Namen die untersuchte Schnittstelle der Disziplinen sichtbar macht. Es ist nicht Ziel der Arbeit, die breiten Beschäftigungsfelder der Religionspädagogik, der Literaturerwerbsforschung oder der Entwicklungspsychologie aufzurollen. Vielmehr werden exemplarisch die mit dem Vorlesen, mit der Religion, mit der Entwicklung von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren und der Interaktion verknüpften Aspekte dieser Disziplinen zur Konturierung des Forschungsgegenstandes aufgeführt.

## 2.1 Der Erziehungsbegriff

Eine wichtige Grundlage für die vorliegende Arbeit stellt der Erziehungsbegriff dar. In Anschluss an Nohl (2020) kann Erziehung aus erziehungswissenschaftlicher Warte als Interaktionsgeschehen gefasst werden, das sowohl Erziehende als auch zu Erziehende in den Blick nimmt. Im Rahmen der Analyse muss entsprechend die während des Vorlesens stattfindende Interaktion rekonstruiert werden, um Praktiken überhaupt als Erziehung definieren zu können. Nohl versteht Erziehung, anschließend an die Begriffe der auch hier zu Grunde liegenden Praxeologischen Wissenssoziologie, als »nachhaltige Zumutung von Lebens- und/oder Handlungsorientierungen« (Nohl 2020, S. 241). Dabei entfaltet er den Begriff der Zumutung in seiner Mehrdeutigkeit: »erstens als Zusprechung von Mut« (ebd.), zweitens als Erziehung, die hilft, neue Orientierungen zu entfalten, zu denen man nicht selbstläufig gelangen würde, und drittens als eine erlebte Zumutung seitens der zu Erziehenden, die das Handeln der Erziehenden als gegenläufig zu ihren eigenen Bedürfnissen empfinden. In diesen Fällen wurde das von den Erziehenden nahegelegte Orientierungsschema von den Kindern noch nicht habitualisiert. Kinder werden entweder »im beiläufigen Modus der Sozialisation« (ebd., S. 242) oder in Form einer Zumutung durch Erziehung zu kompetenten Interaktionspartner\*innen. Erziehung ereignet sich aber nur dann, wenn auch eine »Aneignung des Zugemuteten« (ebd.) stattfindet. Findet kein Versuch zur Übertragung des Verhaltensmusters in den eigenen Orientierungsrahmen statt, scheidet nach Nohl die Erziehung.

Dieses Verständnis von Erziehung ist m. E. besonders anschlussfähig für die Religionspädagogik, da es zu fassen vermag, dass den Kindern erstens Mut zur Übernahme religiöser Ansichten zugesprochen wird und diesen dadurch eine gewisse religiöse Kompetenz zugetraut wird. Diese werden dabei aber nicht als Oktroyierung verstanden, sondern als ein Angebot, sich mit dem Glauben Anderer auseinanderzusetzen. Zweitens zeigen die Deutungsangebote der Erziehenden ihnen im Sinne eines Vertrautwerdens mit Religion Denkräume auf, die sie sonst nicht kennengelernt hätten. Drittens kommt es im Bereich der Zumutung auch zu einer aufgezwungenen Auseinandersetzung mit dem Glauben Anderer – auch hier nicht im Sinne eines Zwangs zur Wertübernahme der Werte des Gegenübers, sondern eher als eine Konfrontation mit anderen Perspektiven. Die Frage, wann religiöse Erziehung von einem Angebot zu einer Oktroyierung anderer Ansichten wird, kann jeweils nur empirisch innerhalb einzelner Interaktionen geklärt werden.

Dies steht einem sonst teilweise sehr eng gefassten Verständnis von religiöser Erziehung gegenüber, von dem sich diese Arbeit abgrenzt. Religiöse Erziehung wird häufig von religiöser Sozialisation abgegrenzt und ist im Vergleich zu letzterer durch Intentionalität geprägt. Dabei ist nicht nur die Weitergabe reli-

giösen Wissens und von Glaubensinhalten, sondern auch »die Vermittlung einer bestimmten Haltung zur Welt und zum Leben insgesamt« (Künkler et al. 2017, S. 4) Kernaufgabe der religiösen Erziehung im engen Sinne. Die Vermittlung von Dogmatik und Riten tritt seit Jahren hinter »die Weitergabe eines religiösen Habitus« (ebd.) zurück. In Familien hängt dieser religiöse Habitus »eng mit einer ausgeprägten, religiös begründeten und nachhaltig prägenden Werteerziehung« (Biesinger et al. 2013, S. 281) zusammen und wird häufig von Müttern tradiert. Dabei stehen »Vermittlung und Aneignung von Weltbildern, Weltanschauungen, Werten, letzten Sinngebungen und Gewissheiten« (ebd., S. 278) im Vordergrund. Auch wenn die Grundlagen der Werthaltungen in den ersten Lebensjahren gelegt werden, wird der Erwerb dieser insgesamt als ein lebenslanger Prozess gesehen (Stein 2013). Insgesamt zeigen sich zwischen Eltern und ihren Kindern ähnliche Werte, wobei gilt: »Je wärmer und freundschaftlicher das Klima in den Familien ist, [...] desto eher sind die Kinder bereit, Moralerfahrungen und Wertvorstellungen der Eltern zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen« (ebd., S. 19). Auch wenn Eltern die Aufgabe der religiösen Erziehung gerne an Expert\*innen aus Kirche und Gemeinde auslagern, da sie sich selbst nicht als kompetent sehen, ist sie besonders Eltern mit Kindern im Kindergartenalter sehr wichtig (Biesinger et al. 2013, S. 276–277).

Religiöse Erziehung lässt sich weiter in eine implizite und eine explizite religiöse Erziehung ausdifferenzieren. Die implizite religiöse Erziehung findet auch in kirchenfernen Familien statt und umfasst Erfahrungen, »welche auf den ersten Blick zwar nicht religiös anmuten, für die Verkündigung des Glaubens jedoch empfänglich machen (Domszen 2004: 281)« (Künkler et al. 2017, S. 4). Auf diese implizite religiöse Erziehung baut die explizite religiöse Erziehung auf und ist in diese eingeschlossen:

Der Glaube wird durch eine gemeinsame rituelle Praxis wie Gebete, Kirchgänge, Gestaltung von Festtagen, [...] durch das (Vor-)Leben christlicher Werte, Einstellungen und Handlungsmuster [...] [und] durch direktes Thematisieren: durch gemeinsames Anschauen, Vorlesen oder das Verschenken von Büchern, durch das Erzählen von Geschichten, durch Gespräche und Diskussionen (Klein 2002, S. 297)

weitergegeben. Die explizite religiöse Erziehung kann nun wiederum unterteilt werden: In eine einweisende und eine hinweisende religiöse Erziehung. Die einweisende religiöse Erziehung zielt stärker auf die Vermittlung sozialer, doktrinaler, mythischer, ritueller, experientialer und ethischer Erfahrungen (Künkler et al. 2017, S. 29). Dem gegenüber steht die hinweisende religiöse Erziehung, die bestimmte Grundorientierungen, in der Regel die des Erziehenden selbst, fördert. Diese werden zum Wohle des Kindes anerzogen, so dass die Erziehenden sich stark mit den vermittelten Werten identifizieren. Die hinweisende religiöse Erziehung überlässt es dem Edukanden selbst, die Wahrheits-

frage zu beantworten und eine reflektierte Selbst- und Weltauffassung zu entwickeln. Die Erziehenden stehen als helfende Begleiter\*innen und Berater\*innen zur Verfügung, die die Entwicklung der religiösen Sprachfähigkeit durch Training religiösen Vokabulars und eine offene Einstellung der Religion gegenüber unterstützen. Der Erziehungsbegriff dieser Arbeit knüpft an die hinweisende religiöse Erziehung an und grenzt sich vom engen Verständnis der einweisenden religiösen Erziehung ab.

Doch auch das Ausbleiben einer religiösen Erziehung führt nach Schweitzer (2013) zu religiösen Grunderfahrungen, da die Begegnung mit den fünf großen Fragen (1. Frage nach sich selbst; 2. Die Frage nach dem Sinn des Lebens; 3. Die Frage nach Gott (Schutz und Geborgenheit); 4. Frage nach den Gründen ethischen Handelns; 5. die Frage nach anderen Religionen (Schweitzer 2013, S. 58–72)) Ausdruck des Kind-Seins ist und alle Kinder umtreibt. Unterschiede verortet er im Bereich der Sprache, »[d]enn ohne religiöse Erziehung finden solche Erfahrungen keine Sprache. Sie bleiben unbewusst oder jedenfalls der Kommunikation entzogen.« (ebd., S. 77)

Für die religiöse Erziehung im Kindergarten hat Bederna (2009) den Begriff der Religionssensibilität geprägt. Damit umschreibt sie einen feinfühligem Umgang mit der Religion der Kinder. Die Orientierung erfolgt hier stark an den Kindern, denen in Bezug auf Religion so »Denkkorridore« (M. Zimmermann) eröffnet werden können. Wie weit sich diese Korridore von den Aussagen der Kirchen wegbewegen dürfen, ist jedoch nicht geklärt und Gegenstand der Kindertheologie.

## 2.2 Religionspädagogik

Für den Elementarbereich lassen sich aus religionspädagogischer Sicht viele Studien zu einzelnen theologischen Themen finden (besonders in den beiden Bänden des Jahrbuchs für Kindertheologie zur Elementarpädagogik: Bucher 2008, 2010). Selten wird jedoch der Prozess der Bedeutungsherstellung explizit betrachtet. Bisherige Einzelstudien setzen eher beim Umgang mit religiöser Differenz an (Schweitzer et al. 2008; Stockinger 2017), bei denen jedoch nicht die Erziehung innerhalb eines Glaubens im Fokus steht. Einen weiteren Beitrag leistet die Studie von Kunze-Beiküfner (2017), die eine religionspädagogische Qualifikation von Erzieher\*innen wissenschaftlich begleitet hat – auch hier stehen jedoch weder die Kinder mit ihrem Glauben noch die Interaktion mit den Fachkräften im Zentrum der Arbeit.

Die Kindertheologie gilt dennoch als eine wichtige Bezugsnorm für die religionspädagogische Arbeit mit Kindergartenkindern. Diese distanziert sich im Elementarbereich von einem engen Begriff der Kindertheologie, wie ihn Zim-

mermann (2012) in ihrer Dissertationsschrift stark macht (Kunze-Beiküfner 2017). Zimmermann fordert, nur dann von Kindertheologie zu sprechen, wenn

- »1. sichergestellt ist, dass die Kinderäußerung ernst gemeint ist, d. h. wenn Zufallsäußerungen, Nonsens oder sachfremde Provokationen ausgeschlossen sind, und
2. eine Meta-Ebene eingenommen wird, d. h. wenn durch ein sprachliches Artefakt ein Prozess der Verarbeitung und Reflexion nachweisbar wird.« (Zimmermann 2012, S. 83)

Während Zimmermann ein reflexives Moment als unabdingbar sieht, wird im Elementarbereich davon ausgegangen, dass das einzelne Kind Ausgangspunkt des Theologisierens ist und es weniger um eine Zielorientierung geht, die Zimmermann für die Schule nahelegt (Vor dem Gedanken, dass Religionsunterricht sonst droht in die Beliebigkeit abzudriften, ist dies aus didaktischer Perspektive im Kontext Schule ein berechtigter Einwand). Es geht vielmehr darum, »Kinder in ihrer Kompetenz als Theolog[\*]innen und Philosoph[\*]innen zu achten und sich ernsthaft mit ihnen auseinanderzusetzen« (Habringer-Hagleitner 2006, S. 59, Anm. AT). Kunze-Beiküfner (2017) spricht in Anlehnung an die Evangelische Kirche Deutschlands (EKD) von den von ihr untersuchten Kindern als »kleinen Theologen«, die »in Ko-Konstruktionsprozessen ihr theologisches Wissen rekonstruierten, reflektierten und ihre eigene Theologie konstruierten« (ebd., S. 560). Dabei stehen die Freude am Fragen und Suchen nach Antworten im Vordergrund und der Prozess der gemeinsamen Sinnsuche ist der Vermittlung theologischer oder religiöser Inhalte im Sinne einer Zweckorientierung des Gesprächs vorzuordnen (ebd., S. 71). Es geht dennoch darum, die religiösen Inhalte auch zu reflektieren – nicht jedoch in einem rein kognitiven Verständnis des Wortes wie bei Zimmermann. Vielmehr geht es um eine verbale und non-verbale Kommunikationskompetenz der Gedanken und Gefühle durch die Kinder (vgl. ebd., S. 72). Besonders im Zuge der Inklusion und bei jüngeren Kindern wird dabei das Handeln als ein niederschwelliger Zugang zu Theologie hervorgehoben.

### 2.2.1 Erzählen

Theoretisch wurde das Erzählen innerhalb der Religionspädagogik und -didaktik primär unter dem Konzept der Narrativität betrachtet (besonders in den Artikeln des Jahrbuchs für Konstruktivistische Religionspädagogik mit dem Titel »Narrativität« (Band 7: Büttner et al. 2016), das davon ausgeht, dass »Wirklichkeit [...] nicht einfach [ist], sie *wird* in Erzählungen« (Reis 2016, S. 175, Herv. AT). Betrachtet man gezielt biblische Erzählungen, so wird auch von der Bibel als »Bibliothek Welt erzeugender Erzählungen« (Fischer 2016, S. 24) gesprochen. All-

gemeinhin sind es die Erzählungen der Bibel, um deren erneute, gegebenenfalls modifizierte Erzählung die Bibeldidaktik kreist. Die religionsdidaktische Präferenz für das Erzählen als Methode führt Adam unter anderem darauf zurück, dass es sich dabei um eine »elementare Weise menschlicher Kommunikation« (Adam 2010, S. 137) handelt, die durch das Abdecken einer Vorliebe der Kinder zu einer Öffnung gegenüber den Inhalten führe. Erzählen erhält innerhalb des Christentums als Erzählgemeinschaft, eine besondere Relevanz, denn

»[E]rst wenn andere, eben die Eltern oder Erzieher im Kindergarten, manchmal sind es erst die Grundschulreligionslehrer und -lehrerinnen, von Gott ausdrücklich sprechen, erst wenn eine ausgesprochene religiöse Deutung durch Erziehung, Unterweisung, gesellschaftlichen Einfluß (sic!) in den Gesichts- und Hörkreis des Kindes tritt, ist eine solche Verbindung möglich, kann Glaube entstehen«. (Nipkow 1992, S. 28)

Das Erzählen reproduziert und ermöglicht die religiöse Praxis. Dabei wird die Bibel selbst als in Textform festgehaltene Erzählung zum Ausgangspunkt der Erzähldidaktik. Die Bibel, besonders das Alte Testament, erzählt Geschichten – aber gerade die Evangelien sind es, die die Geschichte des Geschichtenerzählers Jesus beschreiben (Niehl 2016). In der (Erzähl-)Nachfolge Jesu – auch die Jünger wurden von ihm ausgesandt, um den Menschen von Gott zu erzählen – sowie dem Selbstverständnis als Erzählgemeinschaft verortet auch die Religionspädagogik das Erzählen (vertiefend siehe Melcher 2008). Die Theologie basiert auf Geschichten, die zur Nachfolge im christlichen Glauben ermutigen können, und umschifft auf der anderen Seite die Problematik des Unbegrifflichen: Durch den Wechsel im Modus des Sprechens muss ein Erzähler seine Geschichte nicht erklären, sondern kann Emotionen evozieren, die für sich selbst wirken (Niehl 2016).

*Empirisch* untersucht wurde das Erzählen unter anderem von Hennecke (2011) in ihrer Dissertation. Auch sie hält fest, dass es die erzählten Geschichten waren, die den Grundschulkindern im Gedächtnis blieben. Weitere Untersuchungen zu Erzählungen, die sich in der Regel auf biblische Texte beziehen, finden sich vereinzelt in den Jahrbüchern für Kindertheologie, etwa bei Hoegen-Rohls (2006) oder Hofmann (2008). Dort werden Erzählungen in der Regel als Impulse gesetzt und um weitere Erhebungsinstrumente ergänzt.

Von dieser Rezeption des Erzählens als Methode zur Vermittlung biblischer Geschichten in der Religionspädagogik grenzt sich jedoch die in dieser Arbeit ebenfalls als Referenz hinzugezogene Lesesozialisationsforschung ab. Dort liegt der Fokus auf Erzählen als kindlicher Kompetenz. Einigkeit herrscht in den Disziplinen aber über den Aufbau der Erzählung, bestehend aus »Orientierung, Komplikation, Auflösung« (Becker 2019b, S. 80), sowie die Nutzung bestimmter Wortarten. So zeichnen sich Erzählungen durch »direkte und indirekte Rede, expressive und evaluative Verben und Adjektive und Erzähltempora« (ebd.,