

Zwischen Märchen, Tatsachenbericht und Glaubenszeugnis

Biblische Geschichten im Religionsunterricht der Grundschule

038 Hannes
039 Marlene
040 Kira
041 Marlene
042 Kira
043 Marlene
044 Kira
045 Kommentar

082 Lehrkraft
083 Jasper
084 mehrere SuS
085 Marco
086 Lehrkraft

046 Lehrkraft sch::: (---) ((flüsternd zu Jan)) jan setzt dich bitte richtig hin(3.77) ja (2.5) was für eine furchtbare geschichte (2.0) marie weil gott is ja eigentlich auch dafür da dass er die menschen BESCHÜTZT (6.27)

047 Marie
048
049 Lehrkraft ja und doch steht es SO in unserer BIBEL (4.4) jetzt müssen wir wieder überlegen wie steht immer was in der bibel" (0.75) müssen wir das jetzt so wörtlich nehmen? (2.0) oder (-) will uns die bibel damit etwas ERKLÄREN (5.32)

050
051 Lasse (zum) die bibel will uns etwas ERKLÄREN was will sie uns denn mit
052 Lehrkraft dass man (-) lerne man(---) sich nicht: beispiel wie der ph. hatte gedacht er wü ABwendenwie es auch gegen den TOD" (-) k die bibel uns ja leh. nicht ja jetzt zu tur machen könnte halt (2.41)

053 Lasse
054
055 Lehrkraft ((nickend)) ne sehr gu noch jemand so eine gu erklärung (7.16) Lukas? (---) die bibel hm (---) man (-) für(-) dass man. schlimme SACHEN tut (---) weil der pharao wi

054 Ahmet
055 Mia
056 Marlene
057 Melina
058 Ahmet
059 Elisa
060 Mia
061 Phillip

DA sind aber mensc
ja das ist aber ein
das ist nicht von fr
ist(.) aber die israe
vieh mitnehmen (-) ver
durchzukriegen (-) ver
also/]ja zum (-) ver
einfach da zum set
auch ganz
ha

ich mal erst blau und dann mal ich blass rot
hm'_m'_m' ich auch ((setzt sich wieder))
(-- weil ein bisschen rot ist es wirklich
(1.2) ((zu Marlene)) ich habe eben nur (mal gehört
dass das rote mehr einfach nur so blau ist
(2.3) in der BIBEL wirts ja wohl STIMMENals
überschrift stand "das rote meer" und da drunte
ein LEICHT rotes MEER
(1.9) in ner kinderbibel? ((schaut prüfend zu
Marlene))
((---)) erWACHSenenbibel
((nickt leicht))
((alle SuS beschäftigen sich wieder mit de
ihrer Bilder))

das mal also mit dem wasser aus dem weg!
das ist eine
geschichte aus der bibel
das gabs früher ja
das ist eine
geschichte aus der bibel
das mal also mit dem wasser aus dem weg!
das ist eine
geschichte aus der bibel
das gabs früher ja
das ist eine
geschichte aus der bibel

GRAUSAM
GRAUSAM

V&R unipress



unipress

Arbeiten zur Religionspädagogik

Band 70

Herausgegeben von

Prof. Dr. Dr. h.c. Gottfried Adam,

Prof. Dr. Dr. h.c. Rainer Lachmann und

Prof. Dr. Martin Rothgangel

Juliane Keiser

Zwischen Märchen, Tatsachenbericht und Glaubenszeugnis

Biblische Geschichten im Religionsunterricht
der Grundschule

Mit einer Abbildung

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.

Zgl.: Lüneburg, Universität, Dissertation, 2018

© 2020, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
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.

Umschlagabbildung: Transkriptausschnitte (© Juliane Keiser)

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2198-6177

ISBN 978-3-8470-1120-0

*Für meine Wegbegleiter und Mitstreiter,
meine Mutmacher und Rückenstärker,
meine Ratgeber und Unterstützer,
für meine Ma und meinen Pa,
für meinen Klaus*

Inhalt

Tabellenverzeichnis	11
Abbildungsverzeichnis	17
Abkürzungsverzeichnis	19
1 Einleitung	21
1.1 Ausgangslage und Problemstellung	21
1.2 Erkenntnisinteresse und Fragestellung	25
1.3 Forschungsstand	28
1.4 Gliederung der Arbeit	33
2 Die Exodus-Erzählung	37
2.1 Stellung im Kanon, Inhalt und literarische Struktur	38
2.2 Die Frage nach den historischen Hintergründen	41
2.2.1 »Israel« in Ägypten	43
2.2.2 Auszug	49
2.2.3 Exodusroute und Sinai	51
2.2.4 Mose	56
2.2.5 Exkurs: Die Wundererzählungen	59
2.2.5.1 Der brennende Dornbusch	59
2.2.5.2 Die zehn Plagen	61
2.2.5.3 Das Meerwunder	62
2.2.5.4 Manna und Wachteln	66
2.2.6 Fazit: Geschichte(n)!	68
2.3 Hypothesen zur Entstehung	70
3 Überlegungen zum besonderen Wesen biblischer Erzählungen	77
3.1 Erzählung – Narration – »story«	77
3.2 Fiktionalität	85

3.3 Die Frage nach der Wahrheit	89
3.4 Konklusion	94
4 Überlegungen zu den Rezeptionsvoraussetzungen der Schüler_innen	101
4.1 Unterscheidung von Realität und Fiktion	101
4.2 Genese und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein	107
4.3 Rezeption biblischer Texte	118
5 Untersuchungsdesign – methodologische Überlegungen und Forschungsmethodik	127
5.1 Methodologische Überlegungen	127
5.2 Methodisches Vorgehen	129
5.2.1 Datenerhebung	130
5.2.2 Datenaufarbeitung und Transkription	135
5.2.3 Datenauswertung	138
6 Die Analyse	149
6.1 Unterrichtseinheit I	150
6.1.1 Einführung in den biblischen Text	150
6.1.1.1 Verlauf der ersten Unterrichtsstunde der Einheit	151
6.1.1.2 Analyse	154
6.1.1.3 Konklusion	174
6.1.2 Incidentanalyse	176
6.1.2.1 Incident »nicht wörtlich nehmen«	177
6.1.2.2 Incident »Erzählung«	193
6.1.2.3 Komparative Betrachtung der Incidents »nicht wörtlich nehmen« und »Erzählung«	203
6.1.3 Zusammenfassende Betrachtung der gesamten Unterrichtseinheit	220
6.1.3.1 Erzählsetting	220
6.1.3.2 Hinweise auf Quelle, Entstehung und Verfasser_innen des Erzählten	223
6.1.3.3 Hinweise auf den Realitätsstatus des Erzählten	229
6.1.3.4 Fragen und Äußerungen der Schüler_innen zu dem Erzählten	243
6.1.3.5 Konklusion	250
6.2 Unterrichtseinheit II	254
6.2.1 Einführung in den biblischen Text	254
6.2.1.1 Verlauf der ersten Unterrichtsstunde der Einheit	255
6.2.1.2 Analyse	257
6.2.1.3 Konklusion	272

6.2.2	Incidentanalyse	275
6.2.2.1	Incident »Geschichte«	276
6.2.2.2	Incident »nicht wirklich«	288
6.2.2.3	Incident »ein Mensch, der heißt Mose«	300
6.2.3	Zusammenfassende Betrachtung der gesamten Unterrichtseinheit	314
6.2.3.1	Erzählsetting	314
6.2.3.2	Hinweise auf Quelle, Entstehung und Verfasser_innen des Erzählten	317
6.2.3.3	Hinweise auf den Realitätsstatus des Erzählten	324
6.2.3.4	Fragen und Äußerungen der Schüler_innen zu dem Erzählten	333
6.2.3.5	Konklusion	340
6.3	Unterrichtseinheit III	343
6.3.1	Einführung in den biblischen Text	343
6.3.1.1	Verlauf der ersten zwei Doppelstunden der Unterrichtseinheit	344
6.3.1.2	Analyse	351
6.3.1.3	Konklusion	372
6.3.2	Incidentanalyse	373
6.3.3	Zusammenfassende Betrachtung der gesamten Unterrichtseinheit	392
6.3.3.1	Erzählsetting	393
6.3.3.2	Hinweise auf Quelle, Entstehung und Verfasser_innen des Erzählten	396
6.3.3.3	Hinweise auf den Realitätsstatus des Erzählten	399
6.3.3.4	Fragen und Äußerungen der Schüler_innen zu dem Erzählten	411
6.3.3.5	Konklusion	419
6.4	Fallübergreifende Analyse der drei Datensätze	422
6.4.1	Die Bibel als Quelle des Erzählten?!	422
6.4.2	Hinweise auf das Konzept von Bibel seitens der Schüler_innen	428
6.4.3	Hinweise auf das Konzept von Bibel und der biblischen Erzählung seitens der Lehrkraft	434
6.4.3.1	Explizite Bedeutungszuschreibung	434
6.4.3.2	Implizite Bedeutungszuschreibung	457
7	Diskussion und Ausblick	483
7.1	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	483
7.1.1	Die Quelle des Erzählten	483

7.1.2 Explizite Rezeptionshinweise	485
7.1.3 Implizite Rezeptionshinweise	486
7.1.4 Der Umgang mit den Wundern	491
7.1.5 Die Fragen und Äußerungen der Schüler_innen	495
7.1.6 Das Konzept des biblischen Textes	498
7.1.7 Konklusion	500
7.2 Reflexion und Ausblick	508
Literaturverzeichnis	513

Ergänzende Transkriptausschnitte, tabellarische Übersichten zur inhaltlichen Konzeption der Unterrichtseinheiten sowie die zugehörigen Klassenraumpläne sind verfügbar unter:

http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/keiser_biblische_geschichten
(unter Downloads)

Passwort: AIap3XnHKH

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Transkriptionsrichtlinien (nach Selting et al. 2009)	S. 137
Tabelle 2:	Beispielausschnitt einer formulierenden Interpretation	S. 143
Tabelle 3:	Beispielausschnitt einer reflektierenden Interpretation	S. 144f.
Tabelle 4:	Verlauf der 1. Stunde, Unterrichtseinheit I	S. 151–154
Tabelle 5:	I.1.TA.14, 79–81, 205, 245f., 255–258	S. 155f.
Tabelle 6:	I.1.TA.259	S. 157
Tabelle 7:	I.1.TA.297–316	S. 158f.
Tabelle 8:	I.1.TA.361–363	S. 161
Tabelle 9:	I.1.TA.381–398	S. 161f.
Tabelle 10:	I.1.TA.399–403	S. 163
Tabelle 11:	I.6.TA.85–100	S. 163f.
Tabelle 12:	I.7.TA.182–205	S. 164f.
Tabelle 13:	I.1.TA.399–422	S. 165f.
Tabelle 14:	I.1.TA.422–429	S. 167
Tabelle 15:	I.1.TA.457–461	S. 167f.
Tabelle 16:	I.1.TA.555–563	S. 168f.
Tabelle 17:	I.1.TA.563–576	S. 169f.
Tabelle 18:	I.1.TA.723f.	S. 172
Tabelle 19:	I.1.TA.764–781	S. 173f.
Tabelle 20:	I.5(b).TA.67–71	S. 177
Tabelle 21:	I.5(b).TA.72–85	S. 179
Tabelle 22:	I.5(b).TA.86–95	S. 181
Tabelle 23:	I.5(b).TA.96–116	S. 182f.
Tabelle 24:	I.5(b).TA.125–149	S. 184f.
Tabelle 25:	I.6.TA.29–53	S. 187
Tabelle 26:	I.5(b).TA.107–126	S. 193f.
Tabelle 27:	I.6.TA.52–80	S. 195f.
Tabelle 28:	I.6.TA.244–268	S. 198
Tabelle 29:	Inhaltliche Struktur 5. und 6. Stunde, Unterrichtseinheit I	S. 204f.
Tabelle 30:	I.2.(a).TA.88–191	S. 206–210
Tabelle 31:	I.3.TA.191–337	S. 211–216
Tabelle 32:	I.5(a).TA.169–172	S. 223
Tabelle 33:	I.7.TA.30–39	S. 224

Tabelle 34:	I.5(b).TA.186–196	S. 224f.
Tabelle 35:	I.7.TA.122–134	S. 225f.
Tabelle 36:	I.8.TA.162–196	S. 226f.
Tabelle 37:	I.1.TA.552–555	S. 230
Tabelle 38:	I.2(a).TA.256–259	S. 231
Tabelle 39:	I.2(a).TA.174f.	S. 231
Tabelle 40:	I.2(a).TA.286–292	S. 231f.
Tabelle 41:	I.3.TA.97–107	S. 232
Tabelle 42:	I.3.TA.383–385	S. 232
Tabelle 43:	I.7.TA.183–189	S. 232
Tabelle 44:	I.8.TA.21–24	S. 233
Tabelle 45:	I.1.TA.409–416	S. 233
Tabelle 46:	I.2(a).TA.151–164	S. 233f.
Tabelle 47:	I.3.TA.85–87	S. 234
Tabelle 48:	I.1.TA.747–754	S. 234f.
Tabelle 49:	I.2(a).TA.174f.	S. 235
Tabelle 50:	I.2(a).TA.180–183	S. 235
Tabelle 51:	I.1.TA.602–605	S. 235
Tabelle 52:	I.6.TA.85–94	S. 236
Tabelle 53:	I.7.TA.182–189	S. 236
Tabelle 54:	I.2(a).TA.360–369	S. 237
Tabelle 55:	I.3.TA.383–385	S. 237
Tabelle 56:	I.5(a).TA.181–183	S. 237
Tabelle 57:	I.5(b).TA.181–184	S. 238
Tabelle 58:	I.6.TA.96–100	S. 238
Tabelle 59:	I.7.TA.290–300	S. 238
Tabelle 60:	I.7.TA.388–393	S. 238f.
Tabelle 61:	I.8.TA.127–130	S. 239
Tabelle 62:	I.3.TA.88–90	S. 239
Tabelle 63:	I.4.TA.241–243	S. 239
Tabelle 64:	I.8.TA.21–24	S. 239f.
Tabelle 65:	I.5(a).TA.169–175	S. 241
Tabelle 66:	I.7.TA.300–313	S. 241f.
Tabelle 67:	I.2(a).TA.79–86	S. 243
Tabelle 68:	I.2(a).TA.198–204	S. 243f.
Tabelle 69:	I.7.TA.70–82, 97–103	S. 244
Tabelle 70:	I.8.TA.39–58	S. 245
Tabelle 71:	I.8.TA.122–125	S. 245
Tabelle 72:	I.2(b).TA.5–25	S. 246f.
Tabelle 73:	I.4.TA.106–115	S. 247
Tabelle 74:	I.6.TA.132–137	S. 247
Tabelle 75:	I.6.TA.186–203	S. 248
Tabelle 76:	I.7.TA.97–108	S. 248f.
Tabelle 77:	I.7.TA.112–118	S. 249
Tabelle 78:	I.8.TA.244–257	S. 249
Tabelle 79:	I.8.TA.263–267	S. 250

Tabelle 80: Verlauf der 1. Stunde, Unterrichtseinheit II	S. 255–257
Tabelle 81: II.1.TA.5–15	S. 258
Tabelle 82: II.1.TA.66–98	S. 260f.
Tabelle 83: II.1.TA.120–152	S. 263f.
Tabelle 84: II.1.TA.157–199	S. 267f.
Tabelle 85: II.1.TA.231–252	S. 270f.
Tabelle 86: II.1.TA.9–247	S. 273f.
Tabelle 87: II.4.TA.280–303	S. 276f.
Tabelle 88: II.4.TA.376–425	S. 279–281
Tabelle 89: II.4.TA.162–182	S. 282
Tabelle 90: II.5.TA.22–75, 92–98	S. 284f.
Tabelle 91: II.6.TA.120–125	S. 285
Tabelle 92: II.8(a).TA.71–83	S. 286
Tabelle 93: II.8(a).TA.103–112	S. 286f.
Tabelle 94: II.8(b).TA.91–107	S. 287
Tabelle 95: II.6.TA.144–162	S. 288f.
Tabelle 96: II.4.TA.399–414	S. 291f.
Tabelle 97: II.8(a).TA.103–112, 142f., 153–159	S. 294
Tabelle 98: II.6.TA.252–269, 290f., 311–324	S. 296f.
Tabelle 99: II.4.TA.69–95	S. 300f.
Tabelle 100: II.4.TA.141–149	S. 303
Tabelle 101: II.4.TA.452–465	S. 304
Tabelle 102: II.8(a).TA.218–227	S. 308
Tabelle 103: II.7.TA.69–97	S. 309–311
Tabelle 104: II.4.TA.167–178	S. 318
Tabelle 105: II.10.TA.249–258	S. 320
Tabelle 106: II.6.TA.91–102	S. 321
Tabelle 107: II.4.TA.120–123	S. 322
Tabelle 108: II.6.TA.236–251	S. 322
Tabelle 109: II.3.TA.63–71	S. 323
Tabelle 110: II.9.TA.1–4	S. 324
Tabelle 111: II.4.TA.96–98	S. 325
Tabelle 112: II.4.TA.108f.	S. 325
Tabelle 113: II.4.TA.380f.	S. 325
Tabelle 114: II.4.TA.396–399	S. 325
Tabelle 115: II.2.TA.411–413	S. 326
Tabelle 116: II.2.TA.419–422	S. 326
Tabelle 117: II.3.TA.106f.	S. 326
Tabelle 118: II.5.TA.28–30	S. 326f.
Tabelle 119: II.6.TA.79–81	S. 327
Tabelle 120: II.7.TA.234f.	S. 327
Tabelle 121: II.8(a).TA.221f.	S. 327
Tabelle 122: II.8(a).TA.246	S. 327
Tabelle 123: II.9.TA.8f.	S. 327
Tabelle 124: II.4.TA.164	S. 328
Tabelle 125: II.7.TA.88–90	S. 328

Tabelle 126: II.7.TA.196–198	S. 328
Tabelle 127: II.8(a).TA.221	S. 328
Tabelle 128: II.9.TA.321 f.	S. 328
Tabelle 129: II.9.TA.381 f.	S. 328
Tabelle 130: II.2.TA.320–328	S. 329
Tabelle 131: II.2.TA.453–457	S. 330
Tabelle 132: II.1.TA.8–11	S. 331
Tabelle 133: II.1.TA.146–150	S. 331
Tabelle 134: II.7.TA.118–121	S. 331
Tabelle 135: II.11.TA.68–77	S. 331 f.
Tabelle 136: II.1.TA.66–81	S. 332
Tabelle 137: II.7.TA.224–232	S. 333 f.
Tabelle 138: II.9.TA.305–311	S. 335
Tabelle 139: II.2.TA.319–325	S. 336
Tabelle 140: II.7.TA.49–62	S. 336
Tabelle 141: II.8(a).TA.206–211	S. 336 f.
Tabelle 142: II.3.TA.64–70	S. 337
Tabelle 143: II.4.TA.293–296, 461–464	S. 337
Tabelle 144: II.9.TA.256–264	S. 337 f.
Tabelle 145: II.2.Ta.36–41	S. 338
Tabelle 146: II.8(a).TA.89–95	S. 339
Tabelle 147: II.8(b).TA.89–107	S. 339 f.
Tabelle 148: Verlauf der 1. und 2. Stunde, Unterrichtseinheit III	S. 344–346
Tabelle 149: Verlauf der 3. und 4. Stunde, Unterrichtseinheit III	S. 346–351
Tabelle 150: III.1/2.TA.70–87	S. 352 f.
Tabelle 151: III.1/2.TA.154–164	S. 355
Tabelle 152: III.1/2.TA.290–293	S. 356
Tabelle 153: III.3.TA.55	S. 357 f.
Tabelle 154: III.3.TA.377–382	S. 361
Tabelle 155: III.4.TA.2–13	S. 362
Tabelle 156: III.4.TA.27–34	S. 363
Tabelle 157: III.4.TA.35–38	S. 364
Tabelle 158: III.4.TA.124–126	S. 365 f.
Tabelle 159: III.4.TA.150–158	S. 366 f.
Tabelle 160: III.4.TA.253–262	S. 368
Tabelle 161: III.4.TA.326–338	S. 369
Tabelle 162: III.4.TA.428–449	S. 370 f.
Tabelle 163: III.11/12(a).TA.190–196	S. 375
Tabelle 164: III.11/12(b).TA.6–37	S. 376 f.
Tabelle 165: III.11/12(b).TA.38–57	S. 379 f.
Tabelle 166: III.11/12(b).TA.58–65	S. 382
Tabelle 167: III.11/12(b).TA.66–80	S. 382 f.
Tabelle 168: III.11/12(b).TA.8–17	S. 385
Tabelle 169: III.5.TA.237.1–237.23	S. 386 f.
Tabelle 170: III.4.TA.254–262	S. 396
Tabelle 171: III.11/12(a).TA.474–486	S. 398

Tabelle 172: III.13/14.TA.359–371	S. 398f.
Tabelle 173: III.6.TA.199, 270–272	S. 400
Tabelle 174: III.7.TA.207f., 247f.	S. 400
Tabelle 175: III.11/12(a).TA.173–180, 407	S. 400f.
Tabelle 176: III.13/14.TA.495	S. 401
Tabelle 177: III.15.TA.49, 234f., 268	S. 401
Tabelle 178: III.4.TA.150–156	S. 401f.
Tabelle 179: III.4.TA.435–439	S. 402
Tabelle 180: III.15.TA.152–157	S. 402f.
Tabelle 181: III.5.TA.80–83	S. 403
Tabelle 182: III.7.TA.420–423	S. 403
Tabelle 183: III.15.TA.102–104	S. 403f.
Tabelle 184: III.8.TA.92–94, III.9.TA.69–71	S. 404
Tabelle 185: III.9.TA.118–136, 173–202, 211–215, 240–249	S. 404–407
Tabelle 186: III.11/12(a).TA.507–520, 528–536	S. 408f.
Tabelle 187: III.11/12(a).539–557	S. 410
Tabelle 188: III.4.TA.323–331, 413–420, 434–439	S. 411f.
Tabelle 189: III.6.TA.159–165, 181–184	S. 412
Tabelle 190: III.4.TA.428–447	S. 413
Tabelle 191: III.13/14.TA.199–208, 224–228, 259–269	S. 413f.
Tabelle 192: III.11/12(b).TA.50–56	S. 415
Tabelle 193: III.6.TA.4–23	S. 415f.
Tabelle 194: III.3.TA.55–79	S. 416f.
Tabelle 195: III.8.TA.88–97	S. 418
Tabelle 196: I.5(b).TA.186–188	S. 424
Tabelle 197: II.4.TA.167–176	S. 425
Tabelle 198: III.4.TA.428–434; III.11/12(b).TA.42–51	S. 425f.
Tabelle 199: II.3.TA.64–71; II.4.TA.293–298, II.9.TA.1–4	S. 427f.
Tabelle 200: I.5(b).TA.186–193; I.7.TA.128–134; I.8.TA.167–177	S. 428f.
Tabelle 201: III.11/12(b).TA.51–57	S. 430
Tabelle 202: III.11/12(b).TA.43, 46, 52, 69, 71	S. 431
Tabelle 203: I.6.TA.248–262	S. 432
Tabelle 204: II.6.TA.252–258	S. 434f.
Tabelle 205: II.7.TA.21f., 68–77	S. 436
Tabelle 206: II.10.TA.100–106	S. 437
Tabelle 207: II.10.TA.7–19	S. 437f.
Tabelle 208: II.7.TA.4–18	S. 438f.
Tabelle 209: II.6.TA.263–265	S. 439
Tabelle 210: III.7.TA.359–383	S. 440
Tabelle 211: III.8.TA.52–72	S. 441f.
Tabelle 212: III.9.TA.31–42	S. 443
Tabelle 213: III.11/12(a).TA.159–172	S. 444
Tabelle 214: II.7.TA.85, 149–152, 156–163, 178–188	S. 445f.
Tabelle 215: II.7.TA.201–206	S. 446
Tabelle 216: II.7.TA.207–222	S. 446f.
Tabelle 217: II.8(a).TA.46–60	S. 447f.

Tabelle 218: II.7.TA.232–240	S. 448
Tabelle 219: II.10.TA.123–133	S. 449
Tabelle 220: III.11/12(a).TA.262–278	S. 451 f.
Tabelle 221: III.11/12(a).TA.290–297	S. 452 f.
Tabelle 222: III.13/14.TA.57–72	S. 453 f.
Tabelle 223: III.11/12(a).TA.389–401	S. 454 f.
Tabelle 224: III.1/2.TA.435–439	S. 455
Tabelle 225: I.5(a).TA.169–175	S. 456
Tabelle 226: I.7.TA.300–313	S. 456
Tabelle 227: II.6.TA.146–150	S. 457
Tabelle 228: I.4.TA.133–142; 1.5(a).TA.100–104, 421	S. 458 f.
Tabelle 229: II.4.TA.392–410	S. 459
Tabelle 230: III.6.TA.286–304	S. 459 f.
Tabelle 231: I.5(a).TA.11–14	S. 461
Tabelle 232: II.5.TA.94–98; II.6.TA.21–28	S. 461
Tabelle 233: III.7.TA.170–181	S. 461 f.
Tabelle 234: I.6.TA.231–238	S. 463
Tabelle 235: I.8.TA.50–71	S. 464 f.
Tabelle 236: I.8.TA.96–120	S. 466 f.
Tabelle 237: I.8.TA.122–159	S. 467 f.
Tabelle 238: II.8(b).TA.1–4	S. 469
Tabelle 239: II.8(b).TA.25–75, 88–90	S. 470–472
Tabelle 240: II.8(b).TA.90–107	S. 473 f.
Tabelle 241: III.11/12(a).TA.503–506, 538–560	S. 475 f.
Tabelle 242: I.8.TA.77–83	S. 478
Tabelle 243: II.8(a).TA.262–266, 295–306, 309–313, 320	S. 478 f.
Tabelle 244: III.11/12(a).TA.528–534	S. 479 f.
Tabelle 245: Ausschnitt eines Unterrichtsgesprächs (Roose 2013b, S. 152)	S. 485
Tabelle 246: Gesprächsausschnitt (Fricke 2005, S. 533)	S. 494

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zeitlicher Ablauf der Gespräche der Schüler_innen
(Incident »Rotes Meer«)

S. 374

Abkürzungsverzeichnis

AB	Arbeitsblatt
aktual.	aktualisiert
Art.	Artikel
bearb.	bearbeitet
Dtn	Das Buch Deuteronomium
durchgeseh.	durchgesehene
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
erg.	ergänzt
erw.	erweitert
Ex	Exodus
f.	folgend
ff.	fortfolgende
Gen	Genesis
GG	Grundgesetz
HA	Hausaufgabe
i. d. R.	in der Regel
i. S.	im Sinne
Jhd.	Jahrhundert
Jos	Das Buch Josua
Kap.	Kapitel
Lev	Levitikus
L.	Lehrkraft
Num	Numeri
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
OHP	Overhead-Projektor
S.	Seite
s. o.	siehe oben
SuS	Schülerinnen und Schüler
überarb.	überarbeitet
v. Chr.	vor Christus
vollst.	vollständig
vs.	versus

z. T.	zum Teil
1. Kön	Das 1. Buch der Könige

1 Einleitung

Mattis: »*War das mal – also mit dem Wasser aus dem Weg geschoben – war das mal in echt?*«

Lehrkraft: »*Das gab's früher, ja. Das ist eine Geschichte aus der Bibel.*«¹

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Nicht nur im religiösen Leben und Lernen innerhalb der christlichen Glaubensgemeinschaft kommt der Bibel als Sammlung menschlicher Zeugnisse und Deutungen des Glaubens eine fundamentale Bedeutung zu, sondern sie bildet aufgrund der durch das Christentum geprägten Kulturgeschichte des Abendlandes zudem »*ein zentrales Element des kollektiven Langzeitgedächtnisses unserer Gesellschaft*«. ² So erschließt sich ein Großteil der europäischen Geschichte nur über das Wissen um die christliche Tradition, was das Kennenlernen dieser zu einem Bestandteil des Bildungsauftrages allgemein bildender Schulen macht. ³ Trotz immer wieder aufkeimender Diskussionen um die Fragen, ob die Bibel als Gegenstand des schulischen (Religions-)Unterrichts »noch«, im Sinne der Aktualität ihrer Bedeutung, oder »schon«, im Sinne entwicklungs- und kognitionspsychologischer Voraussetzungen vor allem jüngerer Schüler_innen ⁴, geeignet ist und wenn ja, in welchem Umfang und zu welchen Teilen, ⁵ ist sie aufgrund ihrer Bedeutung für die christlichen Religionsgemeinschaften und deren im Grundgesetz (GG Art. 7,3) festgelegten Mitverantwortung der inhalt-

1 Dieser Gesprächsausschnitt stammt aus der als Vorerhebung für das Dissertationsprojekt aufgezeichneten Unterrichtseinheit zur David-Erzählung (siehe hierzu die Erläuterungen zur Datenerhebung, Kap. 5.2.1). Die Szene ereignet sich im Anschlussgespräch an die Frage der Lehrkraft, ob die Schüler_innen sich noch an die Israeliten erinnerten, die zusammen mit Mose durch das Schilfmeer gegangen seien. Siehe hierzu Tabelle 343 im digitalen Anhang.

2 Ebner/Gabriel 2008, S. 16; vgl. Fricke 2013, S. 374; vgl. Karle 2006, S. 121; vgl. Müller 2015, S. 225; vgl. Schmidt 2008, S. 207.

3 Vgl. EKD 2006, S. 3; vgl. Fricke 2013, S. 375; vgl. Müller 2009, S. 35.

4 Um sowohl dem Anspruch eines gendersensiblen Sprachgebrauchs als auch dem Anspruch eines den Lesefluss nicht unnötig störenden Schriftbildes bestmöglich gerecht zu werden, werden im Folgenden Personenbezeichnungen, welche alle Geschlechter meinen, mittels des sogenannten Gendergap dargestellt (z. B. Schüler_innen statt Schülerinnen und Schüler).

5 Vgl. Fricke 2005, S. 107ff.; vgl. Kalloch 2001, S. 198ff., 212f.; vgl. Mette 2013, S. 667ff.; vgl. Obermann 2008, S. 2; vgl. Pollefeyt/Bieringer 2005, S. 117; vgl. Reents 1999, S. 337ff.; vgl. Schmidt 2008, S. 13.

lichen Ausgestaltung des (christlichen) Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen fester Bestandteil in diesbezüglichen Lehr- und Rahmenplänen bzw. Kerncurricula. So formuliert die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) in ihrer Schrift zu »Religion in der Grundschule«: »Die Kinder sollen biblisch-theologisches Grundwissen erwerben und die Tradition und Sprache des christlichen Glaubens kennen lernen [...]«⁶, und im vom Niedersächsischen Kultusministerium herausgegebenen Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht an Grundschulen heißt es: »Die Schülerinnen und Schüler lernen biblische Geschichten und andere Glaubenszeugnisse kennen und verstehen deren Bedeutung«⁷. Die Relevanz des Kennenlernens der Bibel wird dabei u. a. mit dem Verweis auf ihren Beitrag zur Allgemein- und Wertebildung, auf die durch biblisches Lernen erwerbbar »religiöse Sprachfähigkeit«⁸ sowie auf den Wert einer Auseinandersetzung mit der Bibel für die Identitätsentwicklung bildungstheoretisch begründet.⁹ Die Begegnung zwischen Bibel und Schüler_innen so zu gestalten, dass die oben genannten bildungstheoretischen Ziele erreicht werden können, bildet die zentrale Aufgabe der Bibeldidaktik. Dabei ist sie sowohl den Anliegen und Bedürfnissen der Lernenden als auch dem Anspruch und Wesen der Bibel verpflichtet.¹⁰ Die Erforschung der auf Seiten der Schüler_innen zu berücksichtigenden Voraussetzungen für biblisches Lernen zeigt, dass immer mehr von ihnen der Bibel zuerst und überwiegend im schulischen Religionsunterricht begegnen.¹¹ »Viele der heutigen Schüler/innen kommen oft nicht mehr in Familie und Gemeinde mit der Bibel in Berührung, sondern allein im Religionsunterricht.«¹² Die Konsequenz aus dieser Beobachtung ist ein Zuwachs an Bedeutung der bibeldidaktischen Prozesse im schulischen Religionsunterricht und damit der Verantwortung derjenigen, welche in der Praxis die Begegnung zwischen Bibel und Schüler_innen vorbereiten, gestalten und begleiten. Doch wie sieht diese bibeldidaktische Praxis im alltäglichen Religionsunterricht aus?

6 EKD 2000, o. S.

7 Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 12.

8 Als »religiöse Sprachfähigkeit« wird das Vermögen beschrieben, sich die – durch die Sprache der Bibel eröffnete – Dimension von Wirklichkeit, die das »Sicht- und Greifbare« übersteigt, zu erschließen und sich selbst religiös ausdrücken zu können. »Der biblische Sprachschatz bietet Schülerinnen und Schülern die Option, eigene Lebenserfahrungen und Emotionen religiös konnotiert zu artikulieren und religiöse Erfahrungen zu versprachlichen«. Kropáč 2010, S. 419f.; vgl. Fricke 2013, S. 375; vgl. Hilger/Lindner 2014, S. 210.

9 Vgl. EKD 2000; vgl. Fricke 2013, S. 375; vgl. Fricke 2009, S. 32f.; vgl. Hilger/Lindner 2014, S. 208ff.; vgl. Landgraf/Metzger 2011, S. 27ff.; vgl. Obermann 2008, S. 2; vgl. Schmidt 2008, S. 206ff.

10 Vgl. Fricke 2013, S. 377; vgl. Zimmermann/Zimmermann 2013a, S. 7.

11 Vgl. Fricke 2009, S. 39, 51; vgl. Fricke 2013, S. 374; vgl. Hanisch/Bucher 2002, S. 28, S. 61f.; vgl. Itze/Moers 2013, S. 623; vgl. Schweitzer 2006, S. 104.

12 Fricke 2013, S. 374.

Auch wenn es kaum aktuelle empirische Untersuchungen gibt, welche eine systematische Beobachtung und Analyse der Begegnung von Bibeltext und Schüler_innen in der alltäglichen religionsunterrichtlichen Praxis liefern (s. Kap. 1.3), finden sich im bibeldidaktischen Fachdiskurs – basierend auf Befragungen von Lehrkräften und Schüler_innen oder einzelnen Beobachtungen – eine ganze Reihe von Aussagen über Bedingungen und »typische Phänomene« dieser Begegnung. Während besonders in den ersten Schuljahren der Großteil der Schülerschaft dem Kontakt mit biblischen Texten aufgeschlossen gegenüberstehe und Interesse und Freude an den »Geschichten« zu erkennen sei, nehme diese unbefangene Herangehensweise und Offenheit gegenüber der Bibel mit steigendem Alter ab.¹³ Es lasse sich vielmehr ein zunehmendes Desinteresse, eine gewisse »Bibelmüdigkeit« oder sogar eine ablehnende Haltung beobachten.¹⁴ Als Erklärung für diese Entwicklung wird neben dem Trend einer abnehmenden familiären religiösen Sozialisation der Schüler_innen vor allem auf entwicklungspsychologische Faktoren verwiesen.¹⁵ Mit der im Laufe der kognitiven Entwicklung zunehmend kritischen Prüfung von Informationen auf deren Realitätsgehalt und der damit einhergehenden Orientierung an naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten komme es häufig zur Abwertung von in jüngeren Jahren wortwörtlich rezipierten biblischen Texten.¹⁶ Sofern kein alternatives Konzept von Wahrheit als das der Übereinstimmung von Beschreibung und Realität ausgebildet wurde, muss ein Großteil des biblischen Kanons als nicht real, nicht wirklich und somit »unwahr« abgelehnt werden. Biblische Erzählungen würden auf diese Weise als »Märchen« oder sogar »Lügengeschichten« eingeordnet, womit ein Bedeutungsverlust dieser einhergehe.¹⁷

»Wenn die biblischen Texte von Ereignissen erzählen, die nicht wirklich stattgefunden haben, sondern die »nur« erzählt werden und die daher als »bloß« erfunden gelten, dann scheinen sie auch nicht »wahr« zu sein. Und wenn sie nicht »wahr« sind, werden sie schnell als irrelevant und bedeutungslos erklärt.«¹⁸

Befördert wird dieser Entwicklungsverlauf der Bibelrezeption durch eine von BERG als »*normativ unreflektierten Gebrauch der Bibel*« benannte und proble-

13 Vgl. Büttner 2012, S. 448; vgl. Hanisch/Bucher 2002, S. 122f.; vgl. Hilger/Lindner 2014, S. 205; vgl. Müller 2009, S. 52.

14 Vgl. Schambeck 2009, S. 11; vgl. Berg 1993, S. 11, 19; vgl. Bosold 2013, S. 631; vgl. Hilger/Lindner 2014, S. 205; vgl. Kalloch 2001, S. 11; vgl. Müller 2009, S. 51.

15 Vgl. Müller 2009, S. 53.

16 Vgl. Bohne 1994, S. 84; vgl. Büttner 2012, S. 488; Fricke 2012, S. 214; vgl. Hilger/Lindner 2014, S. 206; Hanisch/Bucher 2002, S. 95f., 98; vgl. Kalloch 2001, S. 217; vgl. Zimmermann/Zimmermann 2013b, S. 663f.

17 Vgl. Baldermann 2006, S. 41; vgl. Kalloch 2001, S. 218; Landgraf/Metzger 2011, S. 26; vgl. Müller 2009, S. 53; vgl. Wegenast 2006, S. 71.

18 Schmitz 2006, S. 137.

matisierte Art der Präsentation biblischer Texte seitens der Religionslehrkräfte.¹⁹ Die Bibel würde den Schüler_innen als »selbstverständliche, unbefragte Autorität« dargeboten, ohne die Möglichkeit der kritischen Auseinandersetzung mit dieser zu eröffnen. Besonders im Religionsunterricht der Grundschule lasse sich dieses Phänomen in Form »konstatierender Redeweise« beobachten.²⁰ »Hier wird die Überlieferung meist so wiedergegeben, als wenn es sich um Tatsachenberichte handelte.«²¹ Eine solche Darstellung kann dem »besonderen Wesen«²² biblischer Texte als Zeugnisse des Glaubens jedoch nicht gerecht werden. Als »unreflektiert« wird dieses Vorgehen von BERG im Unterschied zu einem absichtsvollen, intendierten Absolutsetzen der biblischen Autorität bezeichnet. ROOSE führt diesen Gedanken weiter und spricht von einem »implizit biblizistischen« Umgang mit der Bibel.²³

»Dieser mag – auf Lehrplanebene – in einem mangelnden grundsätzlichen Problembewusstsein zu suchen sein, und – auf Lehrerebene – in der Diskrepanz zwischen universitärer fachwissenschaftlicher Ausbildung und persönlichem Habitus in der Praxis.«²⁴

Eine solche (unbewusst) historisierende, eine wortwörtliche Deutung forciierende oder zumindest begünstigende Präsentation biblischer Texte in Verbindung mit einem Ausbleiben einer kritischen, die Bedeutung hinterfragenden Auseinandersetzung, hindert die Ausbildung eines entwicklungsfähigen (Rezeptions-)Konzepts²⁵ von Bibel bzw. des biblischen Textes auf Seiten der Schüler_innen, welches sich auch nach der frühen Kindheit, in Pubertät und Adoleszenz, als anschlussfähig erweist. Spätestens mit der Prüfung auf seine faktische Wahrheit – mit der nach neueren entwicklungspsychologischen Erkenntnissen zum Wirklichkeitsverständnis nicht erst mit Eintritt in die Pubertät, sondern bereits im Grundschulalter zu rechnen ist²⁶ – bleibt vom biblischen Text als Tatsachenbericht nur wenig Bedeutsames übrig, er erscheint »unwahr«, »nur ausgedacht« oder in einem abwertenden Sinne als »nur sym-

19 Vgl. Berg 1993, S. 32; vgl. Fricke 2017, S. 3; vgl. Fricke 2013, S. 383; vgl. Roose 2013a, S. 161; vgl. Roose 2013b, S. 157.

20 Vgl. Berg 1993, S. 32.

21 Ebd.

22 Zur Definition dieses Begriffes siehe Kap. 1.2.

23 Vgl. Roose 2013a, S. 161.

24 Fricke 2017, S. 3; vgl. Leutner-Ramme 2000, S. 236.

25 Mit den Formulierungen »Konzept von Bibel« und »Konzept des biblischen Textes« bzw. »Konzept von der biblischen Erzählung« sind im Folgenden die Vorstellungen und Einstellungen gemeint, die Personen hinsichtlich der das Wesen biblischer Texte bestimmenden Merkmale wie ihre Entstehung, ihre Form, ihr Realitätsstatus, ihre Bedeutung oder ihre Wahrheit haben.

26 Siehe hierzu Kap. 4.1.

bolisch«. ²⁷ Und auch schon vor einer solchen expliziten Befragung seiner (vermeintlichen) Wahrheit, kann er kaum mehr Bedeutung erlangen als ein spannend erzählter Bericht von jedoch lange vergangenen Ereignissen und Menschen.

Diese Überlegungen sowie die Beobachtung, dass der erste und überwiegende Kontakt mit der Bibel heute zumeist im schulischen Religionsunterricht stattfindet, sprechen der Art und Weise, wie biblische Erzählungen in der Elementarstufe seitens der Lehrkräfte präsentiert werden, einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung des Konzepts von Bibel bzw. des biblischen Textes der Schüler_innen zu. Sie ist demnach ein entscheidender Prädiktor dafür, ob biblischen Texten ein Wert bzw. welcher Wert ihnen von den Schüler_innen in ihrem weiteren Entwicklungsverlauf zugeschrieben wird. Empirische Erkenntnisse über die diesbezügliche bibeldidaktische Praxis innerhalb des Religionsunterrichts an Grundschule gibt es bisher jedoch kaum. ²⁸

1.2 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Ausgehend von der oben dargelegten Problemstellung hat die vorliegende Untersuchung das Anliegen, einen Einblick in die bibeldidaktischen Prozesse des Religionsunterrichts an Grundschulen zu erlangen und diese hinsichtlich des Umgangs mit biblischen Erzähltexten, der Art ihrer Präsentation und Erarbeitung zu befragen. Ziel ist es, die Bedeutungszuschreibung bzw. -konstruktion, die hinsichtlich des besonderen Wesens des biblischen Textes stattfindet, zu rekonstruieren, um ein erstes und besseres Verständnis für die alltägliche bibeldidaktische Praxis zu gewinnen. Alltäglich ist dabei nicht im umgangssprachlich häufig pejorativ verwendeten Sinn als Bezeichnung einer Art »Unterrichtstrott« gemeint, sondern bezieht sich auf die Bedeutung von Unterrichtsalltag als »*Wirklichkeitsausschnitt im sozialen Miteinander*«, welcher durch die Handlungspraxis von Lehrkraft und Schüler_innen gestaltet und beeinflusst wird. ²⁹ Mit der Bezeichnung »besonderes Wesen« der Bibel und der in ihr enthaltenen Texte wird in dieser Arbeit das zu fassen versucht, was sie in ihrer Bedeutung, ihrem Wesen nach ausmacht und von anderen Textformen unterscheidet. Als »*zeitlich bedingtes Glaubenszeugnis*« ³⁰, als »*Sammlung der Zeugnisse, Bekenntnisse, Deutungen und Berichte von Menschen, die sich als von Gott*

27 Vgl. Hanisch/Bucher 2002, S. 98; vgl. Hilger/Ritter 2006, S. 193; Hilger/Lindner 2014, S. 206; vgl. Pollefeyt/Bieringer 2005, S. 120.

28 Siehe hierzu Kap. 1.3.

29 Krummheuer 2002, S. 42.

30 Roose 2013a, S. 163.

herausgerufen und angeredet begriffen«³¹, als »verdichtete« Erfahrungen der Menschen mit Gott kommt der Bibel ein existentieller Wahrheitsanspruch zu.³² Ihr Wert kann damit nicht über die Bestimmung ihres Realitätsstatus erfasst werden, also der Frage nach Historie oder Fiktion, der Frage, ob es sich um Geschichte oder Geschichten handelt. Dieser kann sich nur über den Blick auf ihre Entstehung und die Frage entdecken lassen, warum hier in dieser oder jener Weise von Gott und den Menschen erzählt wird, welche Glaubenserfahrungen an dieser Stelle für die Verfasser_innen so bedeutsam sind, dass sie in dieser spezifischen Form bezeugt werden.

Im Fokus der Untersuchung steht die biblische Gattung der alttestamentlichen Erzählungen, da diese in den Lehr- und Rahmenplänen des Religionsunterrichts der Primarstufe einen nicht unerheblichen Raum einnehmen und dabei hinsichtlich einer ihrem Wesen gerecht werdenden Art der Präsentation und Bearbeitung m. E. eine besondere Herausforderung darstellen. In ihnen finden sich sowohl zeit- und realgeschichtliche Verweise – wie Bezeichnungen von Völkern, gesellschaftlichen Ämtern und Orten bzw. topografisch identifizierbare Ortsbeschreibungen – welche den Eindruck eines Berichts über historische Ereignisse erwecken (können), als auch Schilderungen von Phänomenen, die nach den im Allgemeinen bekannten naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten nur schwierig zu erklären sind und damit eher an fiktionale Erzählungen wie Märchen erinnern. Im Unterschied zu dieser, den meisten Schüler_innen im Grundschulalter vertrauten Textgattung, werden die wundersamen Ereignisse in den biblischen Erzählungen jedoch implizit und/oder explizit mit Gott in Verbindung gebracht. Die den Schüler_innen aus anderen Kontexten bekannten Rezeptionsstrategien können ohne eine Auseinandersetzung mit der Besonderheit dieser Art von Erzählungen deren besonderes Wesen und die in diesem liegende Bedeutung kaum erfassen, was – wie beim Schüler Mattis (s. o., S. 21) – zu der Frage nach der »Echtheit«, »Wirklichkeit«, des Realitätsstatus des Gehörten, also der Wahrheit im historischen Sinne, führen kann.³³

Als Gegenstand der Untersuchung wurden Unterrichtseinheiten zur Exodus-Erzählung ausgewählt, da sie das beschriebene Wesen (alttestamentlicher) Erzählungen in besonders treffender Form repräsentiert. »*Der Auszug aus Ägypten ist die zentrale Erzählung Israels.*«³⁴ Hier wird von der »Geburtsstunde« Israels als Gottesvolk erzählt, von dem Verhältnis zwischen den – erstmals als soziale Größe auftretenden – Israeliten und ihrem Gott.³⁵ Erfahrungen von Unterdrü-

31 Otto G. 2006, S. 37.

32 Vgl. Kraft/Roose 2011, S. 77f.

33 Vgl. Büttner 2012, S. 448; vgl. Freudenberger-Lötz 2012, S. 7; vgl. Kalloch 2001, S. 263; vgl. Roose 2013b, S. 148; vgl. Roose/Kraft 2011, S. 75; Schmitz 2006, S. 137.

34 Schmitz 2011, S. 132.

35 Vgl. Eltrop 2007, S. 205.

ckung und Befreiung sind in einer Erzählung verdichtet, die sowohl historische Verweise als auch die Schilderungen wundersamer Phänomene enthält. Die Exodus-Erzählung oder »Mose-Geschichte« gehört zu den Klassikern des biblischen Lernens in der Grundschule. Der Blick in die Lehr- und Rahmenpläne der einzelnen Bundesländer zeigt, dass sie – mit Ausnahme des Hamburger Bildungsplans – in jedem von ihnen als verbindlicher Inhalt oder als Beispieltext zu einem bestimmten zu bearbeitenden Themenbereich in der dritten und/oder vierten Klassenstufe angeführt wird.³⁶ Auch im Niedersächsische Kerncurriculum ist sie für diese Altersgruppe als Möglichkeit der Thematisierung eines vielfältigen Gottesbildes angegeben.³⁷

Aus dem dargelegten Erkenntnisinteresse wurden folgende die Untersuchung leitende Fragestellungen entwickelt:

Wie wird die biblische Erzählung (die Exodus-Erzählung) hinsichtlich ihres besonderen Wesens und der damit verbundenen Frage nach ihrem Realitätsstatus im Religionsunterricht der Grundschule erarbeitet?

Welche expliziten und impliziten Hinweise auf das diesbezügliche Konzept des biblischen Textes der Lehrkraft sowie der Schüler_innen lassen sich in der Unterrichtskommunikation identifizieren?

Welche Deutungsspielräume ergeben sich für die Schüler_innen aus der Art und Weise der Präsentation des biblischen Textes seitens der Lehrkraft?

Inwiefern erfragen die Schüler_innen den Realitätsstatus der Erzählung, und lassen sich hierfür bestimmte (thematische) Auslöser erkennen?

Die Untersuchung dieser Forschungsfragen erfolgte in Form einer rekonstruktiven Analyse von in der dritten Jahrgangsstufe der Grundschule videographisch aufgezeichneten Unterrichtseinheiten zur Exodus-Erzählung.³⁸ Ausgehend von

36 Vgl. hierzu: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2006, S. 32; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 225; Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz 2005, S. 42; Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen 2014, S. 19, 31; Hessisches Kultusministerium Institut für Qualitätsentwicklung 2011, S. 37; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern o. J., S. 33; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 158f.; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2011, S. 17, 28; Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2016, S. 10; Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2009, S. 22, 24; Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2007 S. 12; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997, S. 28; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010, S. 14.

37 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 19.

38 Die Entscheidung für diese Klassenstufe richtete sich nach der schulinternen thematischen Planung des Religionsunterrichts für die dritten und vierten Jahrgänge der Grundschulen, welche einer empirischen Erhebung zustimmten. In allen an dieser Untersuchung teilneh-

einem praxistheoretischen Ansatz, welcher zwischen den Formen des explizierbaren, theoretischen Wissens und dem die Handlungspraxis leitenden, atheoretischen, kaum reflexiv zugänglichen Wissen unterscheidet, soll mittels der maßgeblich von BOHNSACK entwickelten dokumentarischen Methode ein Zugang zu diesen impliziten, die habitualisierten Handlungen der Akteure im Unterricht orientierenden Strukturen des Wissens eröffnet werden.³⁹ Forschungsabsicht ist nicht, die Richtigkeit der Präsentation und Erarbeitung der biblischen Erzählung im Religionsunterricht im Sinne einer normativen Prüfung zu bewerten, sondern herauszuarbeiten, wie die Bedeutungszuschreibung hinsichtlich des biblischen Textes in der Praxis erfolgt. Ziel ist es, zu klären, auf welche Weise, in Form welcher in die habitualisierte Handlungspraxis eingebundenen impliziten und expliziten Hinweise, dem biblischen Text bestimmte Eigenschaften und Bedeutungen zugeschrieben werden und welche Vorstellung, welches Konzept des biblischen Textes sich damit innerhalb der Unterrichtskommunikation dokumentiert.

1.3 Forschungsstand

»Empirische Religionspädagogik befindet sich seit gut zwanzig Jahren im Aufschwung.«⁴⁰ Diese Feststellung SCHRÖDERS trifft auch auf den Bereich der Religionsunterrichtsforschung zu. Der Blick in die aktuelle religionspädagogische Forschungslandschaft zeigt, dass besonders empirische Untersuchungen zu religionsdidaktischen Ansätzen sowie zu neuen religionsunterrichtlichen Konzeptionen (Modell- und Begleitforschung) einen Zuwachs erfahren haben.⁴¹ Und

menden Grundschulen ist die Bearbeitung der Exodus-Erzählung in der dritten Klassenstufe vorgesehen. Siehe hierzu Kap. 5.2.

39 Vgl. Bohnsack 2014, S. 209; vgl. Bohnsack 2011a, S. 137; vgl. Bohnsack 2001, S. 329; vgl. Bohnsack 2009, S. 321.

40 Schröder 2014, S. 95.

41 Vgl. Beier/Heller/Wermke 2014, 152f. vgl. Pirner/Schwarz 2017, S. 3ff. ; Siehe hierzu u. a.: Asbrand, Barbara (2008): *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*. Frankfurt a.M.: IKO; Biesinger, Albert et al. (2011): *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*. Berlin: Lit Verlag; Darwisch, Kinan (2013): *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Darstellung und Analyse der islamischen Unterrichtsprojekte*. Marburg: Tectum; Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Kumlehn, Martina (2012): *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer; Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold (2016): *Religionsunterricht kooperativ: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religionskooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer; Hassanein, Diaa Eldin (2013): *Der Hamburger Weg des Religionsunterrichts. Eine empirische Studie zum Dialog im Klassenzimmer*. Hamburg: Kovač; Knoblauch, Christoph (2011): *Interreligiöser Dialog beginnt an*

auch zur Unterrichtsrezeption, (vor allem) zu den Einstellungen, Erfahrungen, Erwartungen und Interessen von Lehrkräften sowie Schüler_innen zum Religionsunterricht, finden sich eine ganze Reihe empirischer Erhebungen.⁴² Trotz der von BEIER, HELLER und WERMKE hervorgehobenen »[...] derzeitige[n] Fülle von Forschungsarbeiten, die sich dem Religionsunterricht widmen«,⁴³ sind aktuelle Untersuchungen, welche die religionsunterrichtliche Praxis – also die Unterrichtskommunikation in situ bzw. Lehrkräfte und Schüler_innen in actu – zum Gegenstand haben und sich dieser nicht über den Weg der diesbezüglichen subjektiven Theorien der Beteiligten nähern, gerade im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken noch unterrepräsentiert.⁴⁴ So behält die vor zwanzig Jahren u. a.

den Wurzeln. Religionsunterricht und Religious Studies auf der Suche nach interreligiösem Verständnis. Ostfildern: Schwabenverlag; Kuld, Lothar et al. (2009): *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg.* Stuttgart: Kohlhammer; Schweitzer, Friedrich et al. (2006): *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter.* Freiburg i.B.: Herder; Weiße, Wolfram (2008): *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg.* Münster: Waxmann.

42 Siehe hierzu u.a.: Bucher, Anton A. (2000): Religionsunterricht zwischen Bildung und Chaos. Eine Befragung von 7200 Schülerinnen in der Bundesrepublik. *Katechetische Blätter* 125, S. 368–373; Breitmaier, Isa (2010): *Religionsunterricht an der Berufsschule aus der Perspektive von Ausbilderinnen und Ausbildern.* Münster u. a.: Lit Verlag; Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang (2000): *Religion bei Religionslehrerinnen – Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen.* Münster: Lit Verlag; Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner (2005): *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen ReligionslehrerInnen in Baden-Württemberg. Eine empirische Rekonstruktion.* Ostfildern: Schwabenverlag; Hencke, Elisabeth (2012): *Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeption von Religionsunterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Hütte, Saskia/Mette, Norbert/ Middelberg, Rainer (2003): *Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen.* Münster u. a.: Lit Verlag; Khorchide, Mouhanad (2009): *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen.* Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften; Knauth, Thorsten/Leutner-Ramme, Sibylla/Weiße, Wolfram (2000): *Religionsunterricht aus Schülerperspektive.* Münster u. a.: Waxmann; Liebold, Heide (2004): *Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis.* Münster u. a.: Lit Verlag.

43 Beier/Heller/Wermke 2014, S. 149.

44 Vgl. Pirner 2015, S. 8; Siehe hierzu: Dressler, Bernhard/ Klie, Thomas/ Kumlehn, Martina (2012): *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung.* Stuttgart: Kohlhammer; Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus (2014): *Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen.* München: Kösel; Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker/Schöll, Albrecht (Hrsg.) (2003): *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis.* Münster u. a.: Waxmann; Gärtner, Claudia/ Brenne, Andreas (Hrsg.) (2015): *Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren.* Stuttgart: Kohlhammer; Juen, Maria (2013): *Die ersten Minuten des Unterrichts. Skizzen*