

Institut für Germanistik

Sprachdidaktik

Dr. Ulrike Behrens

**Lesekompetenzförderung im katholischen
Religionsunterricht in der Sekundarstufe I einer
Realschule**

**Entwicklung einer Aufgabensequenz am Beispiel des „Kain und Abel“-
Textes aus der Kinderbibel von Langenhorst/ Krejtschi (2019)**

vorgelegt von:

Anna Siepmann

Abgabedatum: 22.05.2021

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Definition von Lesekompetenz	2
3 Lesestrategien.....	3
3.1 Lesetechniken	4
3.1.1 Ordnende Lesetechniken.....	4
3.1.2 Elaborierende Lesetechniken	4
3.1.3 Wiederholende Lesetechniken.....	5
3.2 Metakognitive Lesestrategien.....	5
3.3 (Selbst-)Regulation der Lesestrategien	5
3.4 Lesetechniken und -strategien für literarisch-ästhetische Texte	6
4 Exemplarische Anwendung von ausgewählten Lesestrategien auf den Text „Kain und Abel“ aus der Kinderbibel von Langenhorst/ Krejtschi (2019)	7
4.1 Analyse des Textbeispiels - Potenziale und Fallstricke von „Kain und Abel“	8
4.2 Entwicklung einer Aufgabensequenz von geeigneten Lesestrategien für einen biblischen Text in Anlehnung an das Textdetektive-Programm von Gold et al. (2004).....	10
5 Fazit	19
Literaturverzeichnis	21
Anhang.....	23
Versicherung an Eides Statt.....	24

1 Einleitung

Die Inhalte des katholischen Religionsunterrichts orientieren sich maßgeblich an der christlichen Glaubenslehre, die in der bedeutsamsten Textsammlung des Christentums entfaltet wird: der Bibel. Biblische Texte sollten als Sprachdokumente verstanden werden und sind unter Berücksichtigung ihres literarischen Wertes und der historisch-kulturellen Entstehungs- und Wirkungsgeschichte zu lesen (vgl. Mendl 2018, S. 84). Ein Teilaspekt der religiösen Kompetenz, die im Religionsunterricht vermittelt werden soll, ist die Fähigkeit zur religiösen Kommunikation (vgl. ebd., S. 239): Die Schüler*innen sollen eine „Sprach-, Interaktions- und Dialogfähigkeit“ (Mendl 2018, S. 239) für biblische Texte entwickeln.

Im Kernlehrplan für die Realschule in NRW ist für die Sekundarstufe I das Inhaltsfeld 3 „Die Bibel als ‚Ur-kunde‘ des Glaubens an Gott“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013, S. 20) beschrieben. Die Schüler*innen sollen erkennen, dass biblische Erzählungen Erfahrungen ausdrücken, die Menschen mit Gott gemacht haben (vgl. ebd.). Um diese Einsicht gewinnen zu können, müssen die Schüler*innen in der Lage dazu sein, einen biblischen Text durch das Lesen zu verstehen und das Gelesene in den Kontext der eigenen Lebenswelt (*Korrelation*)¹ zu setzen, um sich im Anschluss darüber austauschen zu können. Da biblische Texte komplex sind, erfordert der Umgang mit ihnen eine Lesekompetenz, die an geeignete Lesestrategien geknüpft ist, mit deren Hilfe die Schüler*innen einen biblischen Text erarbeiten können.

Ein fächerübergreifendes Lesetraining bietet die Chance, „Routinen bei der Anwendung von [Lese-]Strategien nachhaltig [einzuschleifen]“ (Rosebrock/ Nix 2020, S. 97). Nicht nur im Deutschunterricht ist ein routinierter Umgang der Schüler*innen mit Texten von Bedeutung; auch in anderen Schulfächern, wie z.B. dem Religionsunterricht, sollten die Schüler*innen einen „lesenden Umgang“ (Sahr 2006, S. 27) mit der jeweiligen Fachliteratur erlernen, um eine Sprachfähigkeit in dem Fach zu entwickeln (vgl. ebd.).

Diese Hausarbeit wird die Leitfrage „Wie kann Leseförderung im katholischen Religionsunterricht an einer Realschule in der Sekundarstufe I anhand des ‚Kain und Abel‘-Textes aus der Kinderbibel von Langenhorst/ Krejtschi (2019) erfolgen?“ untersuchen. Als Textgrundlage wird eine Kinderbibel für Neun- bis Elfjährige gewählt, da Realschüler*innen der Sekundarstufe I in der Regel kaum Erfahrungen mit den komplexeren Übersetzungen der Originaltexte gemacht haben.

In einem ersten Schritt wird untersucht, wie sich der Begriff ‚Lesekompetenz‘ definieren lässt (Kapitel 2). Im Anschluss werden einige Lesestrategien und -techniken vorgestellt (Kapitel 3). Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Lesestrategien für literarisch-ästhetische Texte gelegt (Kapitel 3.4). Aus ausgewählten Lesetechniken und -strategien wird

¹ Zur Korrelation im Religionsunterricht vgl. Mendl 2018, S. 63-66.

dann eine Aufgabensequenz entwickelt, die exemplarisch auf das Textbeispiel „Kain und Abel“ von Langenhorst/ Krejtschi (2019) angewendet wird (Kapitel 4). Abschließend werden die Ergebnisse in einem Fazit festgehalten und bewertet (Kapitel 5).

2 Definition von Lesekompetenz

Lesekompetenz wird in der PISA-Studie von 2000 definiert als

die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen. (Baumert et al. 2001, S. 22)

Die Definition von PISA 2000 nimmt ausschließlich die kognitiven Dimensionen von Lesekompetenz in den Blick. Hurrelmann (2002) schlägt vor, die PISA-Definition um die Teilkompetenzen der Lesemotivation, der emotionalen Dimension und der Fähigkeit zur Anschlusskommunikation zu erweitern (vgl. Hurrelmann 2002, S. 13. f.).

In PISA 2018 sind neben den kognitiven Aspekten des Lesens auch motivationale

Orientierungen, Selbstbilder und Strategiewissen wichtige Bestandteile der Definition von Lesekompetenz (vgl. Reiss et al. 2019, S. 81-85).

Laut Rosebrock/ Nix (2020) berücksichtige das aktuelle PISA-Kompetenzmodell jedoch nicht ausreichend die subjektiven und sozialen Funktionen des Lesens, weshalb sie ein Mehrebenenmodell des Lesens entwerfen, das die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene des Lesens berücksichtigt (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 13-26). Die drei Ebenen sind

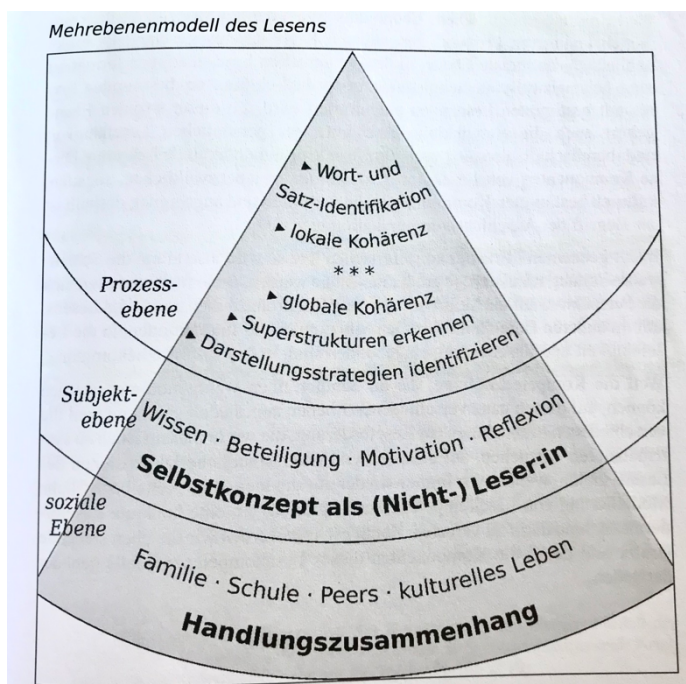


Abb. 1 Rosebrock/ Nix (2020), Mehrebenenmodell des Lesens

nicht hierarchisch angeordnet; es handelt sich um Prozesse, die wechselseitig ineinandergreifen (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 26).

Die innerste Ebene, die Prozessebene, umfasst die Wort- und Satz-Identifikation, die lokale Kohärenz, die globale Kohärenz, das Erkennen von Superstrukturen und die Identifikation von Darstellungsstrategien (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 15 f.). Dort werden die kognitiven Aspekte des Lesens in den Blick genommen. In Hinblick auf einen biblischen Text im Religionsunterricht, wie z.B. „Kain und Abel“ von Langenhorst/ Krejtschi (2019), bedeutet die Arbeit auf der Prozessebene, dass die Schüler*innen den Text lesen, bekannte und

unbekannte Wörter identifizieren und erste Zusammenhänge wahrnehmen und darstellen können, die für das Verständnis des Textes von Bedeutung sind.

Auf der mittleren Ebene, der Subjektebene, befinden sich das Wissen, die Beteiligung, die Motivation und die Reflexion des Subjekts. Sie beinhaltet das Selbstkonzept als Leser*in bzw. Nicht-Leser*in und deren/ dessen innere Beteiligung (vgl. ebd.). Bei der Arbeit mit einem biblischen Text ist es wichtig, die innere Beteiligung der Schüler*innen anzuregen bzw. aufrecht zu erhalten, denn im Jugendalter setzt häufig eine „Bibelmüdigkeit“ (Mendl 2018, S. 89) ein, die daher rührt, dass die Schüler*innen sich vom „Gott des Kinderglaubens“ (Mendl 2018, S. 89) verabschieden. Dieser Bibelmüdigkeit kann die Lehrkraft entgegenwirken, indem sie im Unterricht biblische Texte thematisiert, „die sich auf die Lebensfragen [der Schüler*innen] beziehen lassen.“ (Mendl 2018, S. 89)

Die äußerste Ebene ist die soziale Ebene. Die soziale Ebene umfasst den Handlungszusammenhang. Dort werden äußere Umstände, wie die Familie, die Schule, Peers oder das kulturelle Leben erfasst. Hier findet die Kommunikation im Anschluss an die gelesenen Texte statt (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 22-26). Die Lehrkraft hat zwar direkten Einfluss auf die Kommunikation über einen biblischen Text im Unterricht, jedoch wird sie kaum beeinflussen können, inwiefern der biblische Text im außerschulischen Zusammenhang in einer Peergroup oder innerhalb der Familie thematisiert wird. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler*innen auch im außerschulischen Zusammenhang über einen biblischen Text sprechen, steigt jedoch mit der Relevanz, die die Schüler*innen dem Text beimessen. Behandelt man einen Text, der sich auf die Lebensfragen der Schüler*innen (vgl. Mendl 2018, S. 89) beziehen lässt, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass der Text den Schüler*innen präsent bleibt und auch in außerschulischen Gesprächen thematisiert wird.

Defizite in Bezug auf die Lesekompetenz können auf verschiedenen Ebenen auftreten (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 16). Nachfolgend wird der Lesekompetenzbegriff nach dem Mehrebenenmodell von Rosebrock/ Nix (2020) verwendet.

3 Lesestrategien

Lesestrategien gehören zu den Lernstrategien (vgl. Philipp 2015, S. 42). Es handelt sich um absichtsvolle Handlungen, die dazu dienen, „das Leseverstehen zu ermöglichen und aktiv zu unterstützen“ (Philipp 2015, S. 46). Sie sind „bewusstseinsfähige, häufig automatisierte Handlungsfolgen, die eingesetzt werden, um Leseziele zu erreichen“ (Rosebrock/ Nix 2020).

Auf dem Mehrebenenmodell des Lesens (vgl. Abb. 1) betreffen Lesestrategien die Prozessebene und die Subjektebene. Im Gegensatz zu basalen Fähigkeiten, wie z.B. der Leseflüssigkeit, werden Lesestrategien absichtsvoll und bewusst gesteuert (vgl. Philipp 2015, S. 42). Philipp (2015) erklärt den modularen Charakter der Lesestrategien mit einem Lego-Vergleich: So wie bei einem Lego-Bausteinkasten, lassen sich aus einzelnen Lesestrategien unterschiedlich komplexe Gebilde herstellen. Je nachdem, wie geglückt das Produkt der

Zusammenstellung verschiedener Lesestrategien ist, wird das Leseziel erreicht oder nicht erreicht (vgl. Philipp 2015, S. 46).

Rosebrock/ Nix (2020, S. 74 f.) unterscheiden drei unterschiedliche kognitive Ebenen, auf denen Lesestrategien eine Rolle spielen: Auf der ersten Ebene befinden sich die Lesetechniken, auf der zweiten Ebene die metakognitiven Strategien und auf der dritten Ebene die (Selbst-)Regulation der Lesestrategien (vgl. ebd.).

3.1 Lesetechniken

Lesetechniken sind die *mentalen Werkzeuge* des Lesers/ der Leserin (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 73). Sie können „samt ihre[r] Anwendungsbedingungen gezielt vermittelt und bewusst angeeignet werden“ (Rosebrock/ Nix 2020, S. 73). Lesetechniken werden vor, während und nach der Lektüre genutzt (vgl. Rosebrock/ Nix 2020 S. 74). Ein kompetenter Leser/ eine kompetente Leserin verfügt über unterschiedliche Lesetechniken, die er/ sie je nach Lesesituation flexibel und zielgerichtet anwenden kann (vgl. ebd.). Wird in dieser Arbeit von mentalen Werkzeugen zur Erschließung eines Textes gesprochen, so wird der Begriff ‚*Lesetechniken*‘ verwendet. Wird die Auswahl und die Verwendung der geeigneten Lesetechniken gemeint, so wird der Begriff ‚*Lesestrategien*‘ eingesetzt.

Gold (2018, S. 90-94) unterscheidet *ordnende*, *elaborierende* und *wiederholende Lesetechniken*², die im Folgenden kurz dargestellt werden.

3.1.1 Ordnende Lesetechniken

Bei den ordnenden Lesetechniken werden die Informationen in einem Text reduziert, sodass eine Verdichtung der Textvorlage bewirkt wird (vgl. Gold 2018, S. 91). Das Leseziel ist „[d]en Text [zu] strukturieren und auf seine wesentlichen Kernaussagen [zu] reduzieren“ (Rosebrock/ Nix 2020, S. 78).

Beispiele für ordnende Lesetechniken sind das Unterstreichen oder Markieren wichtiger Textstellen (vgl. Gold 2018, S. 91), das Finden sinnvoller Überschriften für einzelne Textabschnitte (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 78), das Erstellen von Schaubildern (vgl. Gold 2018, S. 91) oder „das prägnante Zusammenfassen von Argumenten oder Sachverhalten“ (Gold 2018, S. 91).

3.1.2 Elaborierende Lesetechniken

Die elaborierenden Lesetechniken haben zum Ziel, bewusst über den Text hinauszugehen, „um den Textinhalt mit Vorwissen, Gefühlen, Meinungen, inneren Bildern usw. in Beziehung zu setzen“ (Rosebrock/ Nix 2020, S. 79). Die Textvorlage wird im Gegensatz zu den ordnenden Lesetechniken also nicht verdichtet, sondern angereichert (vgl. Gold 2018, S. 93).

² Gold (2018) verwendet die Begriffe *Organisationsstrategien*, *Elaborationsstrategien* und *Wiederholungsstrategien*. Nachfolgend werden die Begriffe *ordnende*, *elaborierende* und *wiederholende Lesetechniken* nach Rosebrock/ Nix (2020) verwendet, um die Begriffe *Lesestrategien* und *Lesetechniken* zu differenzieren.

Beispiele für elaborierende Lesetechniken sind das Fortschreiben einer Geschichte (vgl. Gold 2018, S. 93), eigenständig formulierte Fragen über den Text (bevor er gelesen wird) (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 79), das Verknüpfen der Textvorlage mit dem eigenen Vorwissen (vgl. Gold 2018, S. 79), das Umschreiben einzelner Absätze mit den eigenen Worten (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 79) oder das Einfügen von Randbemerkungen (Ideen, Fragezeichen, etc.) (vgl. Gold 2018, S. 93).

Bei kompetenten Leser*innen werden ordnende und elaborierende Lesetechniken im Zusammenspiel genutzt (vgl. Gold 2018, S. 93).

3.1.3 Wiederholende Lesetechniken

Wiederholende Lesetechniken „sind weniger zum Textverstehen, sondern vielmehr zum Behalten (Einprägen) von Textinhalten hilfreich und notwendig“ (Gold 2018, S. 93).

Beispiele für wiederholende Lesetechniken sind das mehrmalige Lesen einer Textstelle, das Abschreiben oder das Auswendiglernen (vgl. Gold 2018, S. 93). Bei schwächeren Leser*innen empfehlen Rosebrock/ Nix (2020, S. 80) außerdem das laute Vorlesen, um eine Textstelle besser zu erschließen.

Wichtig ist für den Einsatz der wiederholenden Lesetechniken, dass sie erst dann verwendet werden, wenn der Textinhalt bereits durch die Anwendung der ordnenden und elaborierenden Lesetechniken verstanden worden ist, denn andernfalls laufen die Leser*innen Gefahr, sich etwas einzuprägen, das unter Umständen falsch verstanden worden ist (vgl. Gold 2018, S. 93).

3.2 Metakognitive Lesestrategien

Metakognitive Strategien dienen der eigenen unmittelbaren Überwachung des Leseprozesses (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 74). Es geht darum, den eigenen Leseprozess metakognitiv zu problematisieren: „Habe ich etwas nicht verstanden? Bin ich abgelenkt und unkonzentriert? [...] Kann ich mich nicht motivieren?“ (Rosebrock/ Nix 2020, S. 74) Metakognitive Strategien helfen dem Leser/ der Leserin dabei, sowohl textseitige als auch persönliche Unstimmigkeiten während der Lektüre zu erkennen (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 74). Die Kontrolle und reflexive Begleitung des Leseprozesses wird als „*monitoring*“ (Rosebrock/ Nix 2020, S. 74) bezeichnet.

3.3 (Selbst-)Regulation der Lesestrategien

Während die metakognitiven Strategien dazu dienen, Probleme während des Leseprozesses zu identifizieren, ist die (Selbst-)Regulation der Lesestrategien die Ebene der Lösungsfindung für die aufgedeckten Probleme (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 74). Es ist die Aufgabe des Lesers/ der Leserin zu entscheiden, welche mentalen Werkzeuge für die konkrete Lesesituation und die Zielsetzung des Lesens geeignet sind (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 74 f.). Es soll selbstregulativ eine Lesestrategie entwickelt werden, um ein konkretes Leseziel zu erreichen.

Philipp (2015) spricht hierbei auch von „*Stützstrategien*“, die sich in *interne* und *externe* Stützstrategien unterteilen lassen (vgl. Philipp 2015, S. 44). Interne Stützstrategien beziehen sich auf die eigene Motivation und das eigene Verhalten (vgl. ebd.). Beispiele hierfür sind die Überwachung des Zeitmanagements, die Eigenmotivation durch eine ausstehende Belohnung oder die Überprüfung der Konzentrationsfähigkeit (vgl. ebd.). Externe Stützstrategien beziehen sich hingegen auf das äußere Umfeld. Die Umwelt soll gezielt genutzt werden, indem z.B. ein ruhiger Arbeitsplatz aufgesucht wird oder andere Personen in den Prozess mit eingebunden werden (vgl. ebd.).

3.4 Lesetechniken und -strategien für literarisch-ästhetische Texte

Bei der Textgattung der Erzählung „Kain und Abel“ handelt es sich um eine „eigenständige Literaturgattung“ (Brandscheidt 2010, S. 1), obwohl „Kain und Abel“ den Schöpfungserzählungen zugerechnet wird (vgl. ebd.).

Inhaltlich geht es dieser Gattung nicht um die historisch korrekte Darstellung der Vor- und Frühgeschichte der Menschheit, sondern um Wesensaussagen über die für den Menschen und seine Welt grundlegenden Ordnungen. (Brandscheidt 2010, S. 1)

Der Text erhebt demnach keinen historisch korrekten Wahrheitsanspruch, sondern soll in Form von einer Erzählung erklären, warum der Mensch und die Welt, in der er lebt, so sind, wie sie sind (*Ätiologie*).³ Der Text gehört nach diesem Verständnis zu den erzählenden Gattungen (vgl. Brandscheid 2010, S. 1) und verfügt somit über einen literarischen Wert. Betrachtet man das hebräische Original oder die Übersetzung von Buber/ Rosenzweig (1976)⁴, die sprachlich nahe am Originaltext orientiert ist, so fällt auf, dass der Text eine eigene Ästhetik aufweist, die aus dem Umgang mit der hebräischen Originalsprache resultiert. Ein Beispiel dafür ist der Name „Kain“, der bewusst gewählt wurde, weil er „eng verwandt mit dem [Namen] der Keniter“ (Schmoltdt 2004, S. 281) ist und einen „Ahnherr oder Repräsentant der Keniter [darstellt]“ (vgl. ebd.). Bei der Version der Kinderbibel von Langenhorst/ Krejtschi (2019, S. 15) handelt es sich ebenfalls um einen literarischen Text; jedoch tritt der ästhetische Wert des Textes in den Hintergrund, da der Fokus auf der erzählten Handlung liegt und weniger auf der sprachlichen Schönheit des Textes. Der Text soll in erster Linie von Kindern gelesen und verstanden werden, was durch eine starke sprachliche Vereinfachung erreicht werden soll. Ob die Kinderbibel-Version einem literarisch-ästhetischen Text entspricht, ist fraglich. Da die Schüler*innen jedoch lernen sollen, die Lesetechniken und -strategien, die im Folgenden erarbeitet werden, in ihrer zukünftigen Schullaufbahn auch auf Übersetzungen anzuwenden, die aufgrund der Nähe zum biblischen Originaltext durchaus als literarisch-ästhetische Texte charakterisiert werden können, wird der Kinderbibeltext „Kain und Abel“ von

³ Zur *Ätiologie* vgl. Kapitel 4.1 und Willmes (2008).

⁴ vgl. Buber, Martin/ Rosenzweig, Franz (1976): *Die fünf Bücher der Weisung*, 9. Aufl., Heidelberg: Lambert Schneider Verlag, S. 17-18.

Langenhorst/ Krejtschi (2019) in der vorliegenden Arbeit als literarisch-ästhetischer Text behandelt.

Damit die Schüler*innen über die Bibel als „Ur-kunde“ des Glaubens an Gott“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013, S. 20) kommunizieren können, müssen sie lernen, mit literarisch-ästhetischen Texten umzugehen und ihre literarische Erfahrung sprachlich auszudrücken (vgl. Abraham 2018, S. 50). Für literarisch-ästhetische Texte gibt es Lesestrategien, die sich besonders eignen, um der „ästhetischen Erfahrung“ (Spinner 2018, S. 63) gerecht zu werden.

Spinner (2018, S. 63-64) betont, dass es wichtig sei, den Schüler*innen ausreichend Zeit zu geben, sich auf den Text einzulassen. Sie sollen die Möglichkeit haben, den Text „auf sich wirken zu lassen und über ihn nachzudenken“ (Spinner 2018, S. 64). Ein ausreichender Zeitslot für die Betrachtung des Textes würde nach der Definition von Philipp (2015) zu den externen Stützstrategien gehören, da die Lehrperson als äußerer Faktor den Zeitrahmen für den Leseprozess bereitstellt.

Es soll außerdem eine Atmosphäre geschaffen werden, in der die Schüler*innen ihre subjektiven Eindrücke zum Text äußern dürfen (vgl. Spinner 2018, S. 65). Die Schüler*innen sollen ihre Eindrücke auch dann zum Ausdruck bringen dürfen, wenn ihnen ein Aspekt im Text nicht gefällt oder ihnen ein Sachverhalt widersprüchlich erscheint (vgl. ebd.). Sie müssen lernen, dass aus dem Nachdenken und der Kommunikation über einen Text kein endgültiges Ergebnis folgt, sondern dass der Sinn in der Auseinandersetzung mit der Literatur „im Prozess der Verstehensversuche“ (Spinner 2018, S. 71) liege.

Des Weiteren solle die Imagination der Schüler*innen wertgeschätzt werden (vgl. Spinner 2018, S. 66), indem sie während des Lesens kleine Zeichnungen zum Text anfertigen oder ihre Vorstellungen in Rollenspielen oder Standbildern zum Ausdruck bringen (vgl. ebd.).

Nach dem Mehrebenenmodell von Rosebrock/ Nix (2020) befinden sich diese Strategien auf der Subjektebene (vgl. Abb. 1). Zwar gibt die Lehrkraft einen äußeren Rahmen vor, in dem die Schüler*innen mit den Texten arbeiten können, jedoch wird insbesondere die innere Beteiligung und die Motivation der Schüler*innen für eine Auseinandersetzung mit literarisch-ästhetischen Texten gefördert. Auch die Prozessebene (vgl. Abb. 1) wird durch die literarisch-ästhetischen Lesetechniken angesprochen: zum Beispiel werden durch die Zeichnungen Darstellungstechniken für die Textinhalte erprobt und Superstrukturen erkannt.

4 Exemplarische Anwendung von ausgewählten Lesestrategien auf den Text „Kain und Abel“ aus der Kinderbibel von Langenhorst/ Krejtschi (2019)

In diesem Kapitel wird zunächst das Textbeispiel „Kain und Abel“ von Langenhorst/ Krejtschi (2019) analysiert. Anschließend wird eine Aufgabensequenz aus Lesetechniken und -

strategien entworfen, die sich für die Realschüler*innen einer Sekundarstufe I für die Textarbeit mit der Bibel im katholischen Religionsunterricht eignen.

4.1 Analyse des Textbeispiels - Potenziale und Fallstricke von „Kain und Abel“

Zwischen der Lesbarkeit eines Textes und der Textschwierigkeit besteht ein enger Zusammenhang (vgl. Frickel/ Filla 2013, S. 107). In diesem Kapitel wird festgestellt, welche Potenziale und welche ‚Fallstricke‘, der Text „Kain und Abel“ von (Langenhorst/ Krejtschi 2019, S. 15; siehe Anhang) beinhaltet.

Das äußere Erscheinungsbild des Textes ist übersichtlich. Der Text besteht aus 194 Wörtern und ist in Absätze gegliedert. Die Überschrift „Kain und Abel“ hebt sich durch eine deutlich größere Schriftart und eine rote Färbung vom restlichen Text ab. Der Untertitel „Brudermord aus Eifersucht“ hat die gleiche Schriftgröße wie die Überschrift und ist dunkelgrau eingefärbt, wodurch die Unterordnung zur Überschrift deutlich wird. Der Text ist in einer serifenlosen Schriftart (ähnlich wie Arial oder Calibri) gestaltet und die Schriftgröße beträgt mindestens 14 Punkt. Der Text erinnert insgesamt an einen Textausschnitt aus einem Kinderbuch und wirkt vom äußeren Erscheinungsbild her strukturiert und gut lesbar.

Der Text besteht aus 37 Sätzen. Die Sätze sind in der Regel einfach und nicht zusammengesetzt. Da ein Satz schwieriger ist, je länger er ist (vgl. Bamberger/ Vanecek 1984, S. 40), sind die meisten Sätze des Textes als gut lesbar zu beurteilen. Vereinzelt gibt es längere Sätze, wie z.B. „Kain, der Ältere, war ein Ackerbauer und Abel, der Jüngere, war ein Schafhirt.“ (Langenhorst/ Krejtschi 2019, S. 15) Bei diesem Satz sind zwei Hauptsätze nebenordnend durch die Konjunktion ‚und‘ miteinander verbunden. Da die beiden Hauptsätze nebenordnend sind und die Verbzweitstellung beibehalten wird, ist die Gedächtnisbelastung im Kurzzeitspeicher für das Verständnis des Satzes gering, wodurch der Satz als unkompliziert und gut lesbar einzustufen ist (vgl. Bamberger/ Vanecek 1984, S. 41). Die beiden Einschübe „der Ältere“ und „der Jüngere“, die jeweils durch Kommas vom restlichen Satz getrennt sind, können dennoch als Hürde beim Lesen wahrgenommen werden, da sie die Komplexität des Satzes optisch erhöhen.

Die Sätze beginnen bis auf wenige Ausnahmen mit dem Subjekt und nicht mit einem Objekt, wodurch sie leichter zu verstehen sind (vgl. Bamberger/ Vanecek 1984, S. 42) Ein Beispiel dafür ist der erste Satz des Textes: „Die Menschen hatten also das Paradies verloren.“ (Langenhorst/ Krejtschi 2019, S. 15; s. Anhang) Das Subjekt ist „die Menschen“ und das Akkusativobjekt „das Paradies“. Der Satz ist demnach auf syntaktischer Ebene gut für die Leser*innen verständlich. In dem Beispiel „Kain überließ es heiß und kalt.“ (Langenhorst/ Krejtschi 2019, S. 15) wird das Akkusativobjekt „Kain“ vor dem Subjekt „es“ genannt. Diese Ausnahme ist jedoch als unproblematisch für die Leser*innen einzustufen, da sie auch für weniger geübte Leser*innen eine geläufige Redewendung ist.

Das Genus Verbi der Sätze ist bis auf eine einzige Ausnahme („Denn so wird es erzählt“ Langenhorst/ Krejtschi 2019, S. 15) Aktiv. „Aktive Sätze sind weniger schwer aufzufassen als passive“ (Bamberger/ Vanecek 1984, S. 43), was die Lesbarkeit für die Leser*innen erhöht.

Stellenweise ist die Verwendung von Ellipsen, wie z.B. „Für immer.“, „Von Anfang an.“, „Aber seltsam.“ oder „Er selbst auch.“ (Langenhorst/ Krejtschi 2019, S. 15), auffällig. Für ungeübte Leser*innen könnten die Ellipsen ungewohnt wirken, da Sätze dann einfacher sind, wenn das Prädikat nahe beim Subjekt liegt (vgl. Bamberger/ Vanecek 1984, S. 42). In diesen Beispielen wird das Prädikat komplett ausgelassen, was als Schwierigkeit beim Lesen gedeutet werden könnte. Andererseits erinnern die Ellipsen stark an das von Peter Sieber (1998) beschriebene „*Parlando*“, das an den mündlichen Sprachgebrauch angelehnt ist und „weniger am Ideal einer Wohlgeformtheit als an jenem der guten Verdaulichkeit“ (Sieber 1998, S. 141) orientiert ist. Somit ist es „auf Anhieb leicht verständlich“ (Sieber 1998, S. 141). Die Ellipsen sollten für die Realschüler*innen daher kein Problem darstellen.

Betrachtet man die Wortebene des Textes, so fällt auf, dass die meisten Wörter dem alltäglichen Sprachgebrauch entsprechen, was den Textinhalt leicht verständlich macht (vgl. Bamberger/ Vanecek 1984, S. 38). Zudem ist der Großteil der Wörter ein- bis zweisilbig und nur wenige Ausnahmen sind drei- bis viersilbig (Bsp. „Dankbarkeit“, „Opferfeuer“; Langenhorst/ Krejtschi 2019, S. 15). Die ein- bis zweisilbigen Wörter stellen ein weiteres Merkmal für eine geringe Textschwierigkeit dar (vgl. Bamberger/ Vanecek 1984, S. 39).

Trotzdem gibt es einzelne Wörter, wie z.B. „Brudermord“, „Paradies“, „Ackerbauer“, „Opfergabe“, „Brauch“, „Opferfeuer“, „Bluttat“, „Hüter“ oder „Schutzzeichen“ (Langenhorst/ Krejtschi 2019, S. 15), die den Schüler*innen einer Sekundarstufe I einer Realschule nicht aus ihrem alltäglichen Sprachgebrauch bekannt sind. Wörter wie „Paradies“, „Opfergabe“ oder „Brauch“ sind stark religiös behaftet und sollten als Fachvokabular im Religionsunterricht behandelt werden.

Auf der inhaltlichen Ebene ist anzumerken, dass sich bei einer heterogenen Gruppe von Realschüler*innen der Sekundarstufe I nicht voraussetzen lässt, dass die Schüler*innen den Charakteren Kain und Abel bereits begegnet sind. Einige Schüler*innen hatten noch keine Berührungspunkte mit der Paradieserzählung, die der Geschichte von Kain und Abel vorausgeht und können somit nicht einordnen, dass die Brüder Kain und Abel die direkten Nachkommen von Adam und Eva sind. Auf diesen Zusammenhang verweist das Adverb „also“ im ersten Satz „Die Menschen hatten also das Paradies verloren.“ (Langenhorst/ Krejtschi 2019, S. 15) Die Information um den Zusammenhang der beiden Texte ist für das Verständnis von „Kain und Abel“ insofern von Bedeutung, als beide Texte als *Ätiologien* erklären sollen, „warum das Leben der Menschen in der Welt von Leid und Tod [...] beeinträchtigt wird, obwohl Gott alles sehr gut erschaffen hat.“ (Willmes 2008, S. 4). Es ist wichtig festzustellen, ob ein Vorwissen der Schüler*innen vorhanden ist, und dieses Vorwissen zu aktivieren.

Spricht man nun im Sinne des Kernlehrplans für die Realschule in Nordrhein-Westfalen über „die Bibel als Ur-kunde des Glaubens“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013, S. 20), so bietet der Text „Kain und Abel“ das Potenzial über die Erfahrung zu sprechen, dass Menschen gut, aber auch böse sein können, obwohl Gott als allmächtiger, guter Schöpfer charakterisiert wird. Kain erschlägt im Text seinen eigenen Bruder Abel, weil er denkt, dass Gott die Opfergabe Abels bevorzugt. Zur Strafe soll Kain ruhelos auf der Erde umherziehen. Gleichzeitig lässt Gott Milde walten und schützt Kain davor, dass ein Anderer ihn tötet (vgl. Langenhorst/ Krejtschi 2019, S. 15). Die Anknüpfungspunkte an die Erfahrungswelt der Schüler*innen sind vielfältig: Es könnte die Erfahrung thematisiert werden, dass Eifersucht gerade dann entsteht, wenn Menschen sich nahestehen. Es könnte ein Gespräch über das Gute und das Böse im Menschen geführt werden und wie Gott das Böse zulassen kann. Eine weitere Möglichkeit wäre ein Gespräch über die Vergebung zu führen und zu diskutieren, wie es sein kann, dass Gott den Mord durch Kain nicht mit seinem eigenen Blut vergilt. Es ist unabdingbar, einen geeigneten Zugang zum Text zu finden, um ihn für die Schüler*innen fruchtbar zu machen.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass der Text „Kain und Abel“ von Langenhorst/ Krejtschi (2019) viele Potenziale bietet, um im Religionsunterricht gelesen zu werden: Der Text ist übersichtlich und ansprechend gestaltet. Der Satzbau ist einfach gehalten und es gibt nur wenige Sätze, die von den Schüler*innen als ‚Fallstricke‘ wahrgenommen werden könnten. Die verwendeten Wörter entsprechen zum größten Teil dem Alltagswortschatz der Schüler*innen, jedoch gibt es vereinzelte religiöse Fachwörter, die den Schüler*innen nicht geläufig sind und erklärt werden müssen. Auf der inhaltlichen Ebene bieten sich viele Potenziale, um mit dem Text im Religionsunterricht zu arbeiten, allerdings ist die Thematik des Guten und des Bösen im Menschen und in Bezug auf seine Beziehung zu Gott komplex. Aus diesem Grund braucht es geeignete Lesestrategien, mit deren Hilfe sich die Schüler*innen diesem und anderen biblischen Texten annähern können, um einen persönlichen Nutzen aus dem Text ziehen zu können.

4.2 Entwicklung einer Aufgabensequenz von geeigneten Lesestrategien für einen biblischen Text in Anlehnung an das Textdetektive-Programm von Gold et al. (2004)

Ein Lesetraining, das sich für neun- bis zwölfjährige Schüler*innen als fruchtbar erwiesen hat, ist das Programm „*Wir werden Textdetektive*“ von Gold et al. (2004). Das Programm soll auf Grundlage der Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 sowohl die Fähigkeit zum Einsatz von Lesestrategien als auch das Leseinteresse der Schüler*innen fördern (vgl. Gold et al. 2004, S. 5). Auf dem Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock/ Nix (2020) werden mit dem Textdetektive-Programm insbesondere die Prozessebene und die Subjektebene angesprochen, denn das Programm ist an Theorien zum selbstregulierten Lernen und an

kognitionspsychologische Theorien zum Leseverstehen angelehnt (vgl. Gold et al. 2004, S. 5). Das Textdetektive-Lesetraining umfasst drei inhaltliche Bereiche: 1.) die motivationale Selbstregulation, 2.) kognitive und metakognitive Lesestrategien und 3.) die kognitive Selbstregulation (vgl. Gold et al. 2004, S. 7). In Anlehnung an das Textdetektive-Programm von Gold et al. (2004) soll in diesem Kapitel eine Aufgabensequenz von geeigneten Lesestrategien erarbeitet werden, die für biblische Texte gewinnbringend ist. Dabei wird das bereits bestehende Textdetektive-Programm so angepasst, dass die Realschüler*innen einer Sekundarstufe I eine Auswahl an Lesestrategien zur Hand haben, mit deren Hilfe sie im Religionsunterricht auch an kompliziertere biblische Texte herangehen können.

Zunächst ist anzumerken, dass der zeitliche Umfang des Unterrichtsprogramms „Wir werden Textdetektive“ auf 20-25 Unterrichtsstunden angesetzt ist (vgl. Gold et al. 2004, S. 8). Da im katholischen Religionsunterricht eigene fachliche Unterrichtsziele umgesetzt werden müssen⁵, kann das Textdetektive-Programm nicht im vollen Ausmaß realisiert werden. Es gilt eine Auswahl geeigneter Strategien zu treffen und ggf. eine fächerübergreifende Kooperation mit dem Fach Deutsch zu veranlassen, um die wichtigsten Bestandteile des Textdetektive-Programms umsetzen zu können. Gold et al. (2004) empfehlen zudem, das Programm „nicht als Kompaktkurs durchzuführen“ (Gold et al. 2004, S. 8) und das Unterrichtsprogramm besser „verteilt über einen längeren Zeitraum“ (vgl. ebd.) zu erarbeiten. Eine Kooperation mit dem Deutschunterricht könnte eine längerfristige Erarbeitung begünstigen und dazu führen, dass sich die Schüler*innen zu routinierteren ‚Textdetektiven‘ bilden.

In einem ersten Schritt soll der Baustein „motivationale Selbstregulation“ (vgl. Gold et al. 2004, S. 7; 9-23) erarbeitet werden. Auf dem Mehrebenenmodell nach Rosebrock/ Nix (2020) befindet sich dieser Baustein auf der Subjektebene. Es geht hierbei darum, dass sich die Schüler*innen „in spielerischer Weise, eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Zielsetzungsverhalten und mit der Bewertung eigener Leistungen“ (Gold et al. 2004, S. 7) liefern. Gold et al. (2004) stellen dazu Arbeitsblätter zur Verfügung, mit deren Hilfe erlernt werden soll, was die Aufgaben eines Textdetektives sind (vgl. Gold et al. 2004, S. 9-11), wie die Schüler*innen eine realistische Zielsetzung vornehmen (vgl. ebd., S. 11-17) und wie die Schüler*innen ihren Erfolg oder Misserfolg richtig einschätzen und begründen (vgl. ebd., S. 23). Es geht also darum, die Schüler*innen für metakognitive Lesestrategien (vgl. Kapitel 3.2) und die Selbstregulation der Lesestrategien (vgl. Kapitel 3.3) zu sensibilisieren, indem vermittelt wird, „dass eigenes (Lern-)Engagement ursächlich für den individuellen (Lern-)Erfolg ist.“ (Gold et al. 2004, S. 7) Für das erfolgreiche Lesen eines Textes ist es ohne Frage unabdingbar, sich über den Wert des eigenen Lernengagements bewusst zu sein, jedoch bietet es sich für den Religionsunterricht aus zeitlichen Gründen nicht an, die

⁵ Zu den Unterrichtszielen im Religionsunterricht vgl. „Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013).

Aufgabensequenzen für die „motivationale Selbstregulation“ in vollem Maße durchzuführen. An dieser Stelle wäre es hilfreich, eine Absprache mit der Fachlehrkraft für den Deutschunterricht zu treffen, die in ihrem Unterricht ggf. einen Zeitslot für die „motivationale Selbstregulation“ einrichten kann. Der Religionsunterricht knüpft dort an, indem die Lehrperson eine Brücke zu den besprochenen Inhalten im Deutschunterricht schlägt. In einem Dialog mit den Schüler*innen können die wichtigsten Aspekte und Gedankengänge kurz wiederholt werden, die sich geübte Leser*innen, vor während und nach dem Lesen machen sollten (vgl. dazu Rosebrock/ Nix 2020, S. 74 und Philipp 2015, S. 44; siehe Kapitel 3.2 und 3.3).

In einem zweiten Schritt werden mit den Schüler*innen „kognitive und metakognitive Lesestrategien“ erarbeitet (vgl. Gold et al. 2004, S. 7; 23-65). Auf dem Mehrebenenmodell nach Rosebrock/ Nix (2020) findet bei diesem Baustein ein Wechselspiel zwischen der Prozess- und der Subjektebene statt, da die Lesetechniken und -strategien sowohl die direkte Textebene (Prozessebene) betreffen, als auch die Ebene der inneren Beteiligung und Reflexion (Subjektebene). Gold et al. (2004) haben eine Sammlung von sieben Lesetechniken und -strategien (vgl. ebd., S. 23-65; vgl. Abb. 2) erstellt, die je nach Bedarf eingesetzt werden können. „Entscheidend ist nicht, wie viele Strategien man kennt, sondern dass man weiß, wann welche Strategie einzusetzen ist.“ (Gold et al. 2004, S. 7) Die sieben Detektivmethoden werden in zwei Gruppen unterteilt: die „*Verstehensmethoden*“ und die „*Behaltensmethoden*“

Lesestrategien	
<i>Verstehensmethoden</i>	<i>Behaltensmethoden</i>
<i>Lesestrategien</i> <ul style="list-style-type: none"> – Überschrift beachten – Bildlich vorstellen 	<i>Lesestrategien</i> <ul style="list-style-type: none"> – Wichtiges unterstreichen – Wichtiges zusammenfassen
<i>Metakognitive Strategien</i> <ul style="list-style-type: none"> – Umgang mit Textschwierigkeiten – Verstehen überprüfen 	<i>Metakognitive Strategien</i> <ul style="list-style-type: none"> – Behaltenüberprüfen

Abb. 2 Gold et al. (2004), Einteilung der sieben Detektivmethoden

(vgl. Gold et al. 2004, S. 23). Bei den Verstehensmethoden geht es v.a. um das „inhaltliche Verständnis von Texten“ (ebd.). Sie entsprechen den elaborierenden Lesetechniken (siehe Kapitel 3.1.2), da der Text angereichert wird, um das Vorwissen zu aktivieren. Sie werden um metakognitive Lesestrategien und die (Selbst-)Regulation der Lesestrategien (siehe Kapitel 3.2 und 3.3) ergänzt. Bei den Behaltensmethoden geht es v.a. darum, „sich einen Text besser merken zu können“ (Gold et al. 2004, S. 23). Demnach müsste es sich um wiederholende Lesetechniken (siehe Kapitel 3.1.3) handeln, aber Gold et al. (2004) verstehen darunter v.a. ordnende Lesetechniken (siehe Kapitel 3.1.1), da der Text auf wichtige Informationen z.B. durch das Unterstreichen (vgl. Gold et al. 2004, S. 23) reduziert wird. Auch die Behaltensmethoden werden um metakognitive Lesestrategien und die (Selbst-)Regulation der Lesestrategien (siehe Kapitel 3.2 und 3.3) erweitert.

Für den Religionsunterricht empfiehlt es sich, die „Detektivmethode 1: Überschrift beachten“ (vgl. Gold et al. 2004, S. 23-27) zu übernehmen. Gold et al. (2004) zählen diese Methode zu den „Verstehensmethoden“ (vgl. Abb 2); nach der Definition in Kapitel 3.1.2 handelt es sich um eine elaborierende Lesetechnik. Es geht bei dieser Lesetechnik darum, „das bereichsbezogene Vorwissen zu aktivieren.“ (Gold et al. 2004, S. 25) Für einen biblischen Text, wie „Kain und Abel“ von Langenhorst/ Krejtschi (2019), eignet sich diese Lesetechnik gut, da die Schüler*innen dazu angeleitet werden, bewusst über den möglichen Textinhalt nachzudenken und sich zu fragen: „Wovon könnte die Geschichte handeln?“ (Gold et al. 2004, S. 25) Lesen die Schüler*innen die Überschrift „Kain und Abel“ und den Untertitel „Brudermord aus Eifersucht“ (Langenhorst/ Krejtschi 2019, S. 15), so denken sie bewusst über ihre Assoziationen zu den beiden Namen „Kain“ und „Abel“ nach und stellen fest, dass sie die Namen bereits kennen, vielleicht aus dem Zusammenhang „Adam und Eva“ (erstes Menschenpaar und Eltern von Kain und Abel), oder noch nie gehört haben. In jedem Fall stellen die Schüler*innen Hypothesen darüber auf, um wen es sich bei den beiden Namen handeln könnte und welche Bedeutung der Untertitel „Brudermord aus Eifersucht“ hat. Für die Lehrkraft bietet es sich an dieser Stelle an, die Schüler*innen nach ihren Erwartungen an den Text zu befragen, denn auf diese Weise erhält sie einen Einblick, inwiefern bereits Vorwissen zum Text vorhanden ist und wo es Klärungsbedarf geben könnte.

Die „Detektivmethode 2: Bildlich vorstellen“ (Gold et al. 2004, S. 27) gehört nach Gold et al. (2004) ebenfalls zu den „Verstehensmethoden“ (vgl. Abb. 2) und lässt sich zu den elaborierenden Lesetechniken zuordnen (vgl. Kapitel 3.1.2). Die „Inhalte des Textes [sollen] bildhaft vor dem inneren Auge [veranschaulicht werden]“ (Gold et al. 2004, S. 27). Da es für den Umgang mit einem biblischen Text als literarisch-ästhetischen Text von großer Bedeutung ist, die Imagination der Schüler*innen wertzuschätzen (vgl. Spinner 2018, S. 66), ist diese Methode ebenfalls gut geeignet. Für einen biblischen Text, wie „Kain und Abel“, ist es sinnvoll, in diesem Schritt den Text erst zu lesen und dann in einer Zeichnung zu verbildlichen. Für das

Lesen des Textes sollte den Schüler*innen ein ausreichender Zeitslot zur Verfügung gestellt werden, damit sie sich in Ruhe auf den Text einlassen können (vgl. Spinner 2018, S. 63-64) und genügend Zeit haben, sich zu überlegen, welche Erwartungen sich aus der Detektivmethode 1 bestätigen lassen und was überraschend oder neu ist.

Im Anschluss daran fertigen sie eine Zeichnung an. Die Zeichnung trägt dazu bei, die Imagination der Schüler*innen anzuregen (vgl. Spinner 2018, S. 66). Sie gibt außerdem Aufschluss darüber, wie die Schüler*innen die Stimmung im Text wahrnehmen und wie sie sich die Figuren und den Handlungszusammenhang vorstellen. Eine besondere Herausforderung in biblischen Texten ist das Gottesbild, das im Text beschrieben wird. Manchmal wird Gott abstrakt und manchmal personal, nahezu greifbar, beschrieben. An manchen Stellen ist er gut und an anderen zornig. Mithilfe der Zeichnung werden die Schüler*innen dazu angeregt, ein vertieftes Verständnis für das Gottesbild, das der Text verkörpert, zu entwickeln. Im Beispiel „Kain und Abel“ begegnet den Schüler*innen ein Gott, der zornig ist, aber Kain durch ein Schutzzeichen davor bewahrt, getötet zu werden. Die Zeichnung kann dazu beitragen, Gott als facettenreichen Charakter wahrzunehmen. Es ist jedoch anzumerken, dass sich diese Methode nicht in jeder Unterrichtsstunde und für jeden biblischen Text eignet, da nicht immer ausreichend Zeit vorhanden ist, um die Schüler*innen Zeichnungen anfertigen zu lassen. Außerdem ist eine Zeichnung nicht für jeden Schüler/ jede Schülerin das geeignete Medium, um seine/ ihre Vorstellungen zu einem Text auszudrücken. Alternativ wäre an dieser Stelle auch ein Rollenspiel oder ein Standbild denkbar (vgl. Spinner 2018, S. 66).

Die „Detektivmethode 3: Umgang mit Textschwierigkeiten“ (vgl. Gold et al. 2004, S. 31-39) gehört zu den metakognitiven Lesestrategien (siehe Kapitel 3.2), da die Schüler*innen Probleme beim Lesen identifizieren und gleichzeitig gehört sie zur (Selbst-)Regulation der Lesestrategien (siehe Kapitel 3.3), da die Schüler*innen selbstständig nach Lösungen für diese Probleme suchen sollen. Die Detektivmethode 3 überschneidet sich mit den anderen Detektivmethoden, da Textschwierigkeiten zu jeder Zeit auftreten können und die Schüler*innen wissen müssen, wie sie damit umgehen. Gold et al. (2004) empfehlen, dass sich die Schüler*innen die folgenden vier Fragen stellen: „Was ist das Problem? Welche Lösung gibt es für das Problem? Was ist die beste Lösung? Ist das Problem damit gelöst?“ (Gold et al. 2004, S. 31) Textschwierigkeiten können auch bei biblischen Texten zu jedem Zeitpunkt auftreten. Der Kinderbibeltext „Kain und Abel“ ist zwar sprachlich einfach gehalten (siehe Kapitel 4.1), jedoch beinhaltet auch dieser biblische Text Herausforderungen, die von den Schüler*innen als Textschwierigkeiten wahrgenommen werden können. Ein Beispiel hierfür ist das religiöse Fachvokabular („Brauch“, „Paradies“, „Opferfeuer“ etc.; vgl. Langenhorst/ Krejtschi 2019, S. 15; siehe Kapitel 4.1). Für Textschwierigkeiten aufgrund von unbekannten Wörtern raten Gold et al. (2004) dazu, jemanden zu fragen, ein

Fremdwörterlexikon zu benutzen oder im Text nach Informationen zu suchen, die bei der Klärung des Wortes hilfreich sind (vgl. Gold et al. 2004, S. 31). Für einen biblischen Text bietet es sich v.a. an, die Lehrkraft zu befragen oder selbstständig in einem Fachlexikon, wie z.B. in „*Reclams Bibellexikon*“⁶ nachzuschauen. „*Reclams Bibellexikon*“ ist sehr übersichtlich gestaltet und eignet sich vom sprachlichen Niveau für Realschüler*innen der Sekundarstufe I.

Gerade bei biblischen Texten kommt es häufig zu inhaltlichen Widersprüchen und fehlenden Zusammenhängen im Text. Im Textbeispiel „Kain und Abel“ trifft dieses Problem zwar nicht zu, aber in vielen anderen biblischen Texten ist das durchaus der Fall. Die Schüler*innen sollten in einem solchen Fall, „[ü]berlegen, ob das Gelesene passt[,] [ü]berlegen, ob ein Wort falsch ist [und es] dann durch ein passendes ersetzen [oder] [i]n eigenen Worten umschreiben“ (Gold et al. 2004, 31).

Die „Detektivmethode 4: Verstehen überprüfen“ (vgl. Gold et al. 2004, 39-45) ist eine metakognitive Lesestrategie (siehe Kapitel 3.2) und gehört nach Gold et al. (2004) zu den „Verstehensstrategien“ (vgl. Abb. 2). Für einen biblischen Text ist es wichtig, die Zusammenhänge zu verstehen und selbstständig überprüfen zu können, ob alles Wichtige verstanden wurde. In Anlehnung an Gold et al. (2004, S. 43) sollten die Schüler*innen sich zur Überprüfung die „W-Fragen“ (Wer?; Was?; Wann?; Wo?; Warum?; Wie?; Wozu?) stellen. Für einen biblischen Text erweisen sich die W-Fragen als effektiv, was in Bezug auf das Beispiel „Kain und Abel“ deutlich wird. Die Beantwortung der W-Fragen müsste folgendermaßen aussehen: Wer? Kain, Abel und Gott. Was? Kain tötet aus Eifersucht Abel und Gott weist Kain zurecht. Wann? Nachdem die Menschen das Paradies verloren haben. Wo? Auf einem Feld. Warum? Kain glaubt, dass Gott nur Abels Opfergabe annimmt, seine aber nicht. Deswegen wird er eifersüchtig und tötet Abel, seinen Bruder. Wie? Kain erschlägt Abel. Wozu? Damit Gott die Opfergabe Abels nicht mehr der Opfergabe Kains vorziehen kann. Das Ergebnis zeigt, dass die wichtigsten Informationen des Textes durch die W-Fragen abgebildet werden, weshalb sie in die Lesestrategiesammlung für den Religionsunterricht übernommen werden.

Die „Detektivmethode 5: Wichtiges unterstreichen“ (vgl. Gold et al. 2004, S. 47-52) gehört nach Gold et al. (2004) zu den „Behaltensmethoden“ (vgl. Abb. 2) und es handelt sich dabei um eine ordnende Lesetechnik (siehe Kapitel 3.1.1) „Durch Unterstreichen werden wichtige Informationen ausgewählt und unwichtige weggelassen.“ (Gold et al. 2004, S. 47). Das Unterstreichen der wichtigsten Informationen eignet sich auch für biblische Texte. Jedoch wäre es effektiver diese Lesetechnik einzusetzen, bevor die „Detektivmethode 4: Verstehen überprüfen“ mit den W-Fragen eingesetzt wird. Auf diese Weise erhalten die Schüler*innen einen besseren Überblick über den Text und können die W-Fragen im Anschluss an das Unterstreichen leichter beantworten. Mithilfe der W-Fragen können die Schüler*innen dann

⁶ Koch, Klaus et al. (Hrsg.) (2004): *Reclams Bibellexikon*, 7. Aufl., Stuttgart: Reclam.

ermitteln, wie effektiv sie die wichtigsten Informationen im Text unterstrichen haben, bzw. was ggf. überflüssig markiert worden ist.

Die „Detektivmethode 6: Wichtiges zusammenfassen“ (vgl. Gold et al. 2004, S. 53-61) zielt darauf ab, dass die Schüler*innen zu einem vertieften Textverständnis gelangen, indem sie Textabschnitte in eigenen Worten wiedergeben (vgl. Gold et al. 2004, S. 53). Nach Gold et al. (2004) gehört diese Technik zu den „Behaltensmethoden“ (vgl. Abb. 2). Sie gehört zu den ordnenden Lesetechniken (vgl. Kapitel 3.1.1), da die Informationen im Text auf das Wichtigste reduziert werden. Das Zusammenfassen einzelner Textabschnitte in eigenen Worten ist auch für den Umgang mit biblischen Texten ein sinnvolles Werkzeug. Es würde sich anbieten, nach der Verstehensüberprüfung mithilfe der W-Fragen (Detektivmethode 4) die einzelnen Textabschnitte in jeweils einem selbstformulierten Satz festzuhalten. Auf diese Weise vertiefen die Schüler*innen ihr Textverständnis und wiederholen und sichern gleichzeitig ihre Ergebnisse, sodass sie auch in Zukunft schnell auf die Informationen zurückgreifen können.

Die letzte Detektivmethode ist die „Detektivmethode 7: Behalten überprüfen“ (vgl. Gold et al. 2004, S. 61-65). Durch mündliche Wiederholung der wichtigsten Aspekte wird hierbei das Verständnis überprüft (vgl. Gold et al. 2004, S. 61). Für die Umsetzung im Religionsunterricht ist auch diese „Behaltensstrategie“ (vgl. Abb. 2) bzw. Wiederholungstechnik (siehe Kapitel 3.1.3) geeignet, jedoch wurden bereits durch die Detektivmethode 6, das Zusammenfassen der wichtigsten Aspekte, die Kerninformationen vertieft und wiederholt. Es wäre sinnvoller, eine der beiden Strategien am Ende des Leseprozesses anzuwenden, denn es ist zu bedenken, dass der biblische Text innerhalb des Religionsunterrichts noch ausreichend im Plenum diskutiert wird, um Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schüler*innen herauszustellen.⁷ Aus diesem Grund macht es nicht immer Sinn, die Detektivmethode 7 anzuwenden. Für die Aufgabensequenz im Religionsunterricht wird daher die Detektivmethode 6 übernommen und die Detektivmethode 7 herausgestrichen.

Statt der Detektivmethode 7 wird in Vorbereitung auf das Unterrichtsgespräch über mögliche Parallelen zur Lebenswelt der Schüler*innen die Strategie „Was für mich wichtig ist“ hinzugefügt. Wenn die Schüler*innen mithilfe der ausgewählten Lesetechniken und -strategien die Textinhalte erarbeitet haben, sollen sie sich kurz Zeit dazu nehmen, den Text auf ihre eigene Lebenswelt beziehen zu können und sich zu überlegen, welche Parallelen es gibt und was in keinem Bezug zu ihren persönlichen Erfahrungen steht. An die Ergebnisse kann dann für die weitere Unterrichtsplanung angeknüpft werden.

In der nachfolgenden Tabelle werden die Lesetechniken und -strategien, die für einen biblischen Text im Religionsunterricht geeignet sind, festgehalten. Für die Umsetzung im Religionsunterricht sollte jede Lesetechnik bzw. -strategie einzeln erarbeitet werden, bevor die Schüler*innen selbstständig die gesamte Aufgabensequenz zu einem biblischen Text im

⁷ Zur *Korrelation* im Religionsunterricht vgl. Mendl 2018, S. 63-66.

Religionsunterricht umsetzen. Wenn die Schüler*innen mit den einzelnen Lesetechniken bzw. -strategien vertraut sind, erhalten sie die Tabelle als Kopie, die sie sich entweder in ihre Arbeitsbibel legen können oder im Religionsheft abheften können, um auch in Zukunft auf einzelne Lesetechniken oder -strategien zurückgreifen zu können.

Lesetechnik, -strategie	Umsetzung
1. Überschrift beachten	<u>Vor dem Lesen:</u> Sieh Dir die Überschrift an: <ul style="list-style-type: none"> • Wovon könnte die Geschichte handeln? • Kommt Dir etwas bekannt vor? • Kennst Du die Personen, die in der Überschrift genannt werden?
2. Bildlich vorstellen	Lies Dir den Text in Ruhe durch: <ul style="list-style-type: none"> • Konnten sich Deine Erwartungen bestätigen? Was ist neu oder anders? • Wie würde die beschriebene Situation aussehen, wenn sie ein Film wäre? • Was meinst Du, wie die Figuren aussehen könnten? • Wie ist die Stimmung im Text?
3. Zeichnung zum Text (alternativ auch Standbild oder Rollenspiel)	Versuche, Dir die Szene im Text genau vorzustellen und fertige eine passende Zeichnung an: <ul style="list-style-type: none"> • Wie ist die Körperhaltung der Figuren? • Wie reagieren die Figuren aufeinander? • Welche Farben passen zu der Stimmung im Text? • Wie wird Gott im Text dargestellt? • Gibt es Gegenstände, die eine wichtige Rolle spielen? • Wo spielt sich die Szene ab?
4. Umgang mit Textschwierigkeiten	Markiere schwierige Wörter und Sätze im Text: <ul style="list-style-type: none"> • Welches Wort/ welcher Satz bereitet Dir Schwierigkeiten? • Warum bereitet das Wort/ der Satz Dir Schwierigkeiten? • Wie könntest Du das Problem lösen? • Findet sich die Lösung vielleicht im Text?

	<ul style="list-style-type: none"> • Schau im Bibellexikon nach oder frag Deinen Lehrer/ Deine Lehrerin, wenn Du nicht weiterweißt. <p>Überprüfe zum Schluss, ob Du alle Probleme lösen konntest.</p>
5. Wichtiges Unterstreichen	<p>Unterstreiche die wichtigsten Informationen im Text:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Informationen sind besonders wichtig? (→ Unterstreiche sie!) • Welche Informationen brauchst Du nicht unbedingt, um den Text verstehen zu können? (→ Unterstreiche sie <u>nicht!</u>)
6. Verstehen überprüfen: W-Fragen	<p>Überprüfe, ob Du die folgenden W-Fragen mithilfe des Textes beantworten kannst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wer? • Was? • Wann? • Wo? • Warum? • Wie? • Wozu? <p>Notiere die Antworten kurz in Deinem Heft.</p>
7. Wichtiges Zusammenfassen	<p>Überlege, ob sich der Text in einzelne Textabschnitte einteilen lässt.</p> <p>Fasse jeden Textabschnitt in Deinen eigenen Worten in einem Satz zusammen. Schreibe die Sätze in Dein Heft.</p>
8. Was für mich wichtig ist	<p>Denk noch einmal über den Text nach, den Du gelesen hast:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Aspekte erinnern Dich an Dein eigenes Leben? • Kommen Dir manche Situationen bekannt vor? • Was ist im Text ganz anders, als Du es aus Deinem Leben kennst? • Kommen Dir Aspekte im Text fremd vor?

Damit die Schüler*innen lernen, selbstregulativ und selbstständig ihre erlernten Lesestrategien einzusetzen (vgl. Gold et al. 2004, S. 7), empfehlen Gold et al. (2004) den dritten Baustein „kognitive Selbstregulation“ (vgl. Gold et al. 2004, S. 7; 67-77). Für den Religionsunterricht

sprengt eine komplette Aufgabensequenz zu diesem Baustein den zeitlichen Rahmen. Es wäre jedoch empfehlenswert, auf die Selbstregulation der Schüler*innen einzugehen, indem die Lehrkraft durch „*lautes Denken*“ (vgl. Rosebrock/ Nix 2020, S. 83-84 und Schoenbach et al. 2006, S. 95) den Schüler*innen offenlegt, wie ein geübter Leser/ eine geübte Leserin seine/ ihre Lesetechniken bzw. -strategien für einen erfolgreichen Leseprozess koordiniert. Erfolgreich ist das Unterrichtsprogramm dann, „wenn es gelingt, zum selbstständigen und selbstregulativen Einsatz von Lesestrategien anzuleiten.“ (Gold et al. 2004, S. 7)

5 Fazit

Es hat sich gezeigt, dass Leseförderung auch im Religionsunterricht gezielt erfolgen kann. Die erarbeitete Aufgabensequenz für die Realschüler*innen der Sekundarstufe I beinhaltet verschiedene Lesetechniken und -strategien, die insbesondere für die Arbeit mit biblischen Texten geeignet sind. Die Aufgabensequenz wurde in Anlehnung an das Programm „Wir werden Textdetektive“ von Gold et al. (2004) entworfen und anhand des Textbeispiels „Kain und Abel“ von Langenhorst/ Krejtschi (2019) entwickelt.

Auf dem Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock/ Nix (2020) werden mit der erarbeiteten Aufgabensequenz die Prozessebene und die Subjektebene angesprochen. Die soziale Ebene rückt in den Hintergrund und wird bis auf den Handlungsort Schule nicht berührt. Auf dieser Ebene ist die Aufgabensequenz ausbaufähig.

Der Kinderbibeltext „Kain und Abel“ von Langenhorst/ Krejtschi (2019) hat sich als sprachlich wenig herausfordernd erwiesen und kann als gut lesbar eingestuft werden. Ein Kinderbibeltext wie dieser eignet sich für die Einübung der erarbeiteten Lesetechniken und -strategien, jedoch sollte bedacht werden, dass die Schüler*innen in ihrer weiteren Schullaufbahn mit komplexeren Bibelübersetzungen konfrontiert werden. Deshalb ist es ratsam, das Niveau der Textschwierigkeit zu erhöhen, sobald die Schüler*innen die Lesetechniken und -strategien beherrschen, damit sie in Zukunft auch mit schwierigeren Bibeltexten umgehen können.

Die erarbeitete Aufgabensequenz für die Arbeit mit biblischen Texten im Religionsunterricht umfasst Lesetechniken und -strategien, die sich im Rahmen des Textdetektive-Programms von Gold et al. (2004) als gewinnbringend erwiesen haben. Um bewerten zu können, inwiefern die in dieser Arbeit entwickelte Aufgabensequenz sich in der Schulpraxis als fruchtbar erweist, müsste sie im Religionsunterricht getestet werden, um ggf. Fortschritte bei den Schüler*innen erkennen und messen zu können.

Für den zukünftigen Religionsunterricht an den Schulen ist es empfehlenswert, eine Kooperation mit dem Deutschunterricht einzugehen, um die Lesekompetenz der Schüler*innen nachhaltig zu vertiefen und fächerspezifisch zu fördern. Aus dieser fächerübergreifenden Lesekompetenzförderung profitiert nicht nur der Religionsunterricht, sondern auch der Deutschunterricht, da der Umgang der Schüler*innen mit Lesetechniken und

-strategien auf diese Weise gefestigt wird und die Schüler*innen ein Gefühl für die unterschiedlichen Ansprüche verschiedener Textarten entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2018): Die Wahrheit schweigt grundsätzlich. Reden über Literatur im Unterricht, in: Johannes Kirschenmann et al. (Hrsg.), *Reden über Kunst*, 2. Aufl., München: kopaed Verlag, S. 47-62.
- Bamberger, Richard/ Vanecek, Erich (1984): *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*, 1. Aufl., Wien: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft.
- Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen: Leske + Budrich.
- Brandscheidt, Renate (2010): Art. Kain und Abel, [bibelwissenschaft.de](http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/23040/) [online] <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/23040/> (Stand 18.05.2021).
- Frickel, Daniela A./ Filla, Manfred (2013): Textschwierigkeit ‚interpretieren‘ – Dimensionen und Problemgrößen bei der Einschätzung der Textschwierigkeit literarischer Texte, in: Daniela A. Frickel/ Jan M. Boelmann (Hrsg.), *Literatur Lesen Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp*, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 104-134.
- Gold, Andreas (2018): *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann*, 3. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, Andreas et al. (2004): *Wir werden Textdetektive. Lehrermanual*, E-Book, 1. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz, in: *Praxis Deutsch*, Heft 176, Seelze: Friedrich Verlag.
- Langenhorst, Georg/ Krejtschi, Tobias (2019): *Kinderbibel. Die beste Geschichte aller Zeiten*, 1. Aufl., Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.
- Mendl, Hans (2018): *Religionsdidaktik Kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*, 6. Aufl., München: Kösel-Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013): *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*, Düsseldorf.
- Philipp, Maik (2015): *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*, 1. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Reiss, Kristina et al. (Hrsg.) (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann Verlag.
- Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel (2020): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*, 9. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sahr, Michael (2006): *Leseförderung durch Kinderliteratur. Märchen, Bilder- und Kinderbücher im Unterricht der Grundschule*, 1. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schoenbach, Ruth (2006), *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*, 1. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor.

Schmoldt, Hans (2004): Art. Kain, in: Klaus Koch et al. (Hrsg.), *Reclams Bibellexikon*, 7. Aufl., Stuttgart: Reclam, S. 281.

Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten*, 1. Aufl., Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Spinner, Kaspar H. (2018): Gespräch über Literatur: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen, in: Johannes Kirschenmann et al. (Hrsg.), *Reden über Kunst*, 2. Aufl., München: kopaed Verlag, S. 63-72.

Willmes, Bernd (2008): Art. Sündenfall, [bibelwissenschaft.de](http://www.bibelwissenschaft.de) [online]
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/31958/> (Stand 23.04.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel (2020): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*, 9. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15.

Abb. 2: Gold, Andreas et al. (2004): *Wir werden Textdetektive. Lehrermanual*, E-Book, 1. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 23.

Kain und Abel

Brudermord aus Eifersucht

Die Menschen hatten also das Paradies verloren. Für immer. Sie wussten nun, was gut und böse war. Und sie würden auch so handeln: gut, aber auch böse. Von Anfang an. Denn so wird es erzählt:

Adam und Eva bekamen zwei Söhne, Kain und Abel. Kain, der Ältere, war ein Ackerbauer und Abel, der Jüngere, war ein Schafhirt. Damals brachten die Menschen Gott Opfer dar. Damit zeigten sie ihm ihre Dankbarkeit und ihre Bitten. Auch die beiden Brüder hielten sich an diesen Brauch. Aber seltsam: Der Rauch von Abels Opfergabe stieg zum Himmel. War das ein Zeichen dafür, dass Gott es annahm? Der Rauch von Kains Opferfeuer aber senkte sich. Nahm Gott sein Opfer nicht an? Kain überlief es heiß und kalt. Der HERR aber sprach zu ihm: „Warum senkst du den Blick? Es ist so: Wenn du Gutes tust, darfst du aufblicken. Wenn du Schlechtes im Herzen trägst, senkt sich dein Blick. Es liegt an dir!“

Kain wurde jedoch den Gedanken nicht los: Zog Gott etwa seinen Bruder vor? Der Gedanke ließ ihn nicht los. Er lockte den Bruder auf ein Feld und erschlug ihn dort. Gott erkannte die Bluttat.

„Wo ist dein Bruder Abel?“, fragte er Kain.

Der versuchte auszuweichen: „Ich weiß es nicht. Bin ich denn der Hüter meines Bruders?“

Vergeblich. Gott kannte seine Tat. Er selbst auch. Kain wusste nur zu gut, was böse war, und er hatte böse gehandelt.

„Du hast dich selbst verflucht, Kain!“, machte Gott ihm klar. „Ruhelos wirst du fortan auf der Erde herumziehen. Aber ich will dich trotzdem beschützen. Niemand soll dich töten!“

Und er machte Kain ein Schutzzeichen, sodass ihn jeder erkennen konnte. Wie weit entfernt war doch das Paradies!

Versicherung an Eides Statt