

Lara Diederichs

Literarische Texte in einfacher Sprache für den Deutschunterricht nutzen. Ein Blick auf Bedingungen & Potenziale

Literarische Texte für den Deutschunterricht zu vereinfachen, ist keine triviale Sache. Kürzungen, sprachliche Veränderungen oder zusätzliche Erläuterungen – jede didaktisch motivierte Überarbeitung ist für sich bereits ein Eingriff in den originalen Text, formal wie inhaltlich, typo- und orthografisch wie literarisch. Zugleich gilt der Anspruch individueller Kompetenzorientierung: Heterogene Bildungskontexte erfordern, Unterrichtsmaterialien differenziert einzusetzen und angemessene Textgrundlagen zu nutzen. Literarische Texte sollen die Kinder sowohl auf der Text- als auf der inhaltlichen Ebene nicht überfordern. Sie dürfen jedoch auch nicht simpel erscheinen, müssen ästhetisch anregend bleiben, Interesse wecken und involvieren. Mittels der Rezeption und all den damit verbundenen Rezeptionshandlungen vor, während und nach dem Lesen sollen die Lernenden startend von individuellen Ausgangslagen ihr Textverstehen trainieren und sich literarisch bilden können. Der vorliegende Beitrag zeigt die in einer Promotionsstudie ermittelten Einsatzmöglichkeiten literarischer Texte in einfacher Sprache auf und lässt zudem erstmalig die Lehrenden der untersuchten Klassen zu Wort kommen. Wie können und werden literarische Texte in einfacher Sprache genutzt? Wo liegen die Potenziale eines solchen didaktischen Konzepts und was sollte hinsichtlich der Bedingungen und Grenzen bei dem Einsatz vereinfachter literarischer Texte von Lehrpersonen bedacht werden?

Keywords: Deutschunterricht, literarische Texte, literarisches Lernen, Differenzierung, einfache Sprache

© 2025, Lara Diederichs

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik - Unterrichtsvorhaben

ISSN 2701-0619

14.02.2025

<https://doi.org/10.46586/SLLD.356>

Gefördert durch
DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

1 | Einleitung

Literarische Texte zu verändern, damit sie dem Leseniveau und Wissensstand einer bestimmten Zielgruppe entsprechen und somit dieser einfacher zugänglich sind, ist keine Idee des 21. Jahrhunderts. Man denke an mündliche Überlieferungen und Überarbeitungen von Märchen durch die Brüder Grimm oder Ottos Übersetzung von Goethes „Faust“ (1902) unter dem Titel „Die Sage vom Doktor Heinrich Faust. Der Jugend und dem Volke erzählt von Berthold Otto“. Die Veränderung von bestehenden literarischen Texten für unterschiedliche Zielgruppen ist bis heute ein gängiges und gegenwärtig aufstrebendes Konzept des Buchhandels, insbesondere der Verlage für Kultur- und Bildungsliteratur.

Unterschieden werden muss zwischen speziell an Kinder gerichtete Kinderliteratur und literarischen Post-Formen, die bestehende literarische Texte nach spezifischen Kriterien sprachlich einfacher gestalten und kürzen. Man kann erstere als einfache oder der Zielgruppe inhaltlich wie sprachlich angemessene Texte und letztere als vereinfachte Texte bezeichnen. Vereinfachte Textversionen als Post-Formen sind zum Beispiel Textversionen in Leichter oder einfacher Sprache (s. Kap. 2.1). Während das Phänomen vereinfachter literarischer Texte der Kinder- und Jugendliteratur – insbesondere von traditionellen Texten des literarischen Kanons – seitens der Literaturwissenschaft aufgrund des Eingriffes in die sprachliche wie literarische Textkonstitution kritisch betrachtet wird (vgl. Ewers 1993; Abraham 2000; Eisenberg & Stede 2010; Mikota & Oehme 2013a; Kruse 2020; Brüggemann/Noak/Stark/Fekete 2020), nimmt sie die Literaturdidaktik zum Teil (vgl. Dahrendorf 1969; Kümmerling-Meibauer 2003; Lypp 2005; Rosebrock 2015; Rieckmann 2015; Dube/Priebe 2020) als zielgerichtete didaktische Maßnahme an. So beschreibt Lypp (2005: 833) Einfachheit als Mittel der Komplexitätsreduzierung, durch welches Kinder grundlegende literarische Handlungen zum Verständnis literarischer Texte üben können. Die sprachliche Einfachheit literarischer Texte soll nicht zu Einförmigkeit oder Bedeutungslosigkeit führen, sondern dem Entdecken von Spannung und Vielfalt in einfachen Textbedingungen dienen (vgl. ebd.: 842). Gerade in Kontexten der Leseförderung lassen sich im Deutschunterricht für die „Anbahnung positiver Leseerfahrungen“ sowie zur „Vermittlung von Lesefreude und Vertrautheit mit schrift-sprachlichen Texten“ und die „Stabilisierung von Lesegewohnheiten“ (Hurrelmann 2002: 17) literarische Texte verorten, welche den Fähigkeiten, der Lebenswelt und den Interessen der Lernenden angemessen sind. Für Gruppen mit stark heterogenen Ausgangslagen hinsichtlich der sprachlichen und literarischen Fähigkeiten wie Gruppen mit Sprachlernenden oder inklusiv beschulten Kindern sowie Kindern aus sehr lesefernen Elternhäusern stellen Lesetexte auf differenten Komplexitätsniveaus eine bedeutsame methodische Handlungsmöglichkeit dar.

Bei dem Phänomen der einfachen Sprache, welches in diesem Beitrag im Fokus steht, handelt es sich um eine Form des komplexitätsreduzierten Sprachgebrauchs, die lediglich an grobe Richtlinien gebunden ist. Literarische Texte in einer solchen einfachen Sprache können neu generiert werden oder – und das ist die vornehmliche Handhabe – bestehende literarische Texte werden in einfache Sprache übertragen. Dabei werden spezifisch für schwache oder ungeübte

Lesende textseitige Anforderungen auf der hierarchieniedrigen Leseprozessebene reduziert, indem das Decodieren und Verstehen auf der Wort- und Satzebene sowie das Herstellen von lokaler Kohärenz entlastet werden (vgl. Gailberger/Garbe 2010: 28; Lenhard 2013: 15; Rosebrock/Nix 2020: 15; Diederichs 2022: 18). Der Lesbarkeit wird mittels einer sprachlichen Vereinfachung eine größere Bedeutung beigemessen als der ursprünglichen literarischen Textgestalt und die Ausprägungen literarischer Ästhetik werden zugunsten von Verständlichkeit und Lesemotivation reduziert.

Nachdem das Phänomen der einfachen Sprache nachfolgend kurz skizziert wird (Kapitel 2), widmet sich der Beitrag einer empirischen Studie, die aufzeigt, dass literarische Texte in einfacher Sprache zum Teil trotz aller Kritik literarästhetische Rezeptionsprozesse evozieren können. Es wird aufgezeigt, dass diese Textversionen nicht nur zugunsten des Verständnisses und zu Lasten literarischen Lernens reduzierte Mittel zum Zweck darstellen. Sie bieten insbesondere für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen Potenziale, die sich für literarische Leseprozesse nutzen lassen (Kapitel 3.1). Anschließend wird auf die praktische Handhabung von literarischen Texten in einfacher Sprache eingegangen. Lehrpersonen geben ihre Expertise bezüglich eines Textvergleichs und berichten ihre Erfahrungen zur Praxis literarischer Texte in einfacher Sprache im Deutschunterricht (Kapitel 3.2). Zuletzt wird ein Leitfaden vorgestellt, der Lehrpersonen als Stütze bei der Planung von Unterricht mit literarischen Texten in unterschiedlich komplexen Formen dienen kann (Kapitel 4).

2 | Was kennzeichnet einen literarischen Text als Text in einfacher Sprache?

2.1 | Einfache Sprache

Motiviert ist die einfache Sprache ursprünglich durch die Erwartungen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), eine „Teilhabe am bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben auf der Grundlage der Chancengleichheit“ (UN-BRK 2014: 6) für alle Menschen zu ermöglichen. Es geht dabei um „a) Zugang zu kulturellem Material [...]; b) Zugang zu Fernsehprogrammen, Filmen, Theatervorstellungen und anderen kulturellen Aktivitäten [...]“ (UN-BRK 2014: 25). Diese Partizipation kann auf literarische Texte als Kulturgut übertragen werden. Denn gerade der ästhetische Sprachgebrauch, geprägt von Polyvalenzen und Leerstellen, birgt eine spezifische Komplexität, die bei einfacher Sprache reduziert wird. Es handelt sich um eine Partizipation durch veränderte Texte als Möglichkeit, überhaupt eigenständig teilzuhaben. Die Textversionen bieten zudem die Option, das Lesen literarischer Texte zu üben, um das Komplexitätsniveau sukzessive zu steigern oder eine Brücke zum Originaltext zu schlagen.

Dabei grenzt sich die einfache Sprache von der Leichten Sprache ab. Texte in einfacher Sprache nehmen eine mittlere Position zwischen dieser extrem reduzierten Sprache (Leichte Sprache) und einer maximal ausgebauten Sprache (Standardsprache oder Bildungssprache, vgl. Bredel/Maaß 2018: 8) ein. Während die Leichte Sprache eine politisch motivierte, künstlich entwickelte Sprachform ist, die in erster Linie über schriftsprachliche Texte nach vorgegebenen

Normen Informationen leichter zugänglich machen soll, hat sich die einfache Sprache eher aus dem Sprachgebrauch heraus entwickelt. Es besteht für sie kein Regelwerk, sodass Verfassende oder Sprechende einen größeren Gestaltungsspielraum für die Ausprägung der Sprachkomplexität haben.¹ Texte in einfacher Sprache zielen im Vergleich weniger auf leichte Inhalte oder reine Informationsentnahme. Ziel ist eine vereinfachte Sprache unabhängig von der Textsorte, indem neben typografischen insbesondere sprachstrukturelle und literarästhetische Merkmale einfach gestaltet sind. So können zum Beispiel nicht nur Sach- und Gebrauchstexte, sondern auch literarische Texte den Bedürfnissen und Fähigkeiten Lesender angepasst werden, damit sie ihre Lesetexte eigenständig erfolgreich verstehen und Lektüre möglichst lustvoll erleben. Peter Conrady beschreibt dieses Ansinnen bereits 1998 im Rahmen eines Beitrags zu Erstlesetexten:

Das Kind als Selbstleser in selbstständiger Entscheidung sollte unsere Perspektive sein. Dabei ist jedes Lesen gekoppelt mit dem Verstehen, ohne dass ein anderer dieses Verstehen immer anleiten müsste. [...] Texte für Leseanfänger erscheinen uns als fixe Leser dann einfach, aber eben nur aus der Blickrichtung des lesegewohnten Erwachsenen. Richtiger wäre zu sagen: Diese Texte sind dem Kind angemessen. (Conrady 1998: 6, Herv. i. O.)

Die Vereinfachung sprachästhetischer Texte durch die einfache Sprache geht jedoch über eine Anpassung von Erstlesetexten sowie Texten der Kinder- und Jugendliteratur durch strukturelle (z. B. Satz, Layout) und inhaltliche Merkmale (z. B. entwicklungsspezifische Themen zum Wecken des Leseinteresses), wie sie Conrady beschreibt, hinaus. Ausgehend von einem kognitiven Leseprozessmodell (s. Kap. 2.2) liegt dem Konzept der einfachen Sprache die Annahme zugrunde, dass durch die sprachliche Komplexitätsreduzierung eine Reduzierung kognitiver Leseprozesse erreicht werden kann. Bei schwachen oder ungeübten Lesenden fordern insbesondere hierarchieniedrige Leseprozesse wie das Decodieren und das Herstellen lokaler Kohärenz einen großen Anteil der Arbeitsgedächtniskapazität. Bei diesen Lesenden sind daher für hierarchiehohe Leseprozesse wie literarästhetische Rezeptionshandlungen (z. B. Empathieempfinden, Perspektivenübernahme, Involviertheit), Inferenzbildung oder die mentale Modellbildung weniger kognitive Kapazitäten verfügbar (vgl. Diederichs 2022: 15; 296), sodass eine sprachliche Vereinfachung affektive Zugänge stärken könnte.

Einfache Sprache macht es möglich, bereits bestehende literarische Texte in diese weniger komplexe Sprachform zu übersetzen (vgl. „Einfach Klassisch“ von Cornelsen sowie Ausgaben anderer Schulbuchverlage von z. B. Klett, Beltz, Verlag an der Ruhr, Ravensburger, Carlsen, Schroedel). Damit können nicht nur Texte für ungeübte (Erstlesende/leseferne Kinder) oder schwache Lesende, sondern auch mehrere verschieden komplexe Textversionen eines literarischen Textes geschaffen werden, um eine bessere Verständlichkeit und Lesbarkeit zu erreichen (vgl. Köster 2018).

¹ Vgl. zur Gegenüberstellung der Konzepte Diederichs 2022: 65–84.

2.2 | Texte in einfacher Sprache im Deutschunterricht

In einfache Sprache übertragene Texte können für bestimmte Leseniveaus und Zielgruppen in ihrer sprachlichen und zugleich auch literarästhetischen Komplexität angepasst werden. Für Bildungskontexte ist seit Anbeginn von Schulleistungsstudien und spätestens mit dem Prozessmodell der Lesekompetenz (vgl. Gailberger/Garbe 2010: 28) hinlänglich nachgewiesen, dass der Leseprozess aus unterschiedlichen Teilprozessen vor, während und nach der Lektüre zusammensetzt und kognitiv wie emotional individuelle Rezeptionshandlungen ablaufen, die wiederum in soziale Prozesse eingebettet sind (vgl. Hurrelmann 2002: 16; Rosebrock/Nix 2020: 15; Diederichs 2022: 309). Setzt man aufseiten der Textgrundlage an, sollen durch eine einfache Sprache die kognitiven Prozesse des Lesens für die Rezipierenden vereinfacht und reduziert werden. Ziel sind positive Leseerlebnisse durch Selbstwirksamkeitserleben und Lesemotivation sowie zugleich eine Ermöglichung literarästhetischer Rezeptionserfahrungen, die ohne basales Textverstehen nur bedingt möglich sind.

Besonders für heterogene Lerngruppen im Deutschunterricht ist die Differenzierung von Leseniveaus und entsprechend ein Angebot unterschiedlich komplexer Lesetexte eine Herausforderung für Lehrende auf mehreren Ebenen.² Um das zentrale Ziel, literarische Texte eigenständig und erfolgreich zu lesen, für alle Lernenden zu eröffnen, kann eine Passung von Gegenstand und Lesenden nötig werden. Die Komplexität der Angebote müsste an jedem einzelnen Text und entsprechend einer entwicklungsorientierten Didaktik eigentlich für jeden einzelnen Lernenden individuell modelliert werden (vgl. Pieper 2005: 14).³

Es „[...] kann nicht einfach nach geeigneten Lerngegenständen im Umgang mit Literatur geschaut werden, vielmehr müssen Fragestellungen zu Angemessenheit, Komplexität und Potential von Kinder- und Jugendliteratur bzw. den entsprechenden Medien mit solchen ihrer spezifischen Verwendungsweisen korreliert werden: Es gilt – nach dem Prinzip der Passung – das geeignete Medium für die richtige Leserin in der adäquaten Situation zu finden.“ (Pieper 2005: 9)

Die einfache Sprache bietet einen breiten Komplexitätsspielraum, sodass ein literarischer Text auf unterschiedlichen Niveaus angeboten werden kann. Während literarische Texte grundlegend sowohl mit sprachlich herausfordernden Formen als auch mit sprachlich einfachen Formen konzipiert sein können, gilt für literarische Texte in einfacher Sprache die Vorgabe, durchgehend zielgruppenangemessen alltagssprachlich formuliert zu sein und sprachlich einen eher einfachen Komplexitätsgrad zu halten. Die untenstehende Tabelle fasst knapp zusammen, wie sich die Komplexitätsgrade von Leichter, einfacher und originaler Sprache literarischer Texte gegenüberstellen lassen und was den zentralen Unterschied in Optionen der didaktischen Umsetzung darstellt (s. Tab. 1).

² Zur Diskussion der Text-Leser-Passung siehe auch Diederichs 2022: 113ff.

³ Anmerkung: Es heißt hier „eigentlich“, da sich dieses Vorgehen einer durchgehenden formativen Diagnose im Schulalltag nur begrenzt umsetzen lässt. Hierfür müssen alle an der Bildung der einzelnen Schüler*innen beteiligten Personen eng zusammenarbeiten, der Unterricht intensiv vor- und nachbereitet werden und die Balance zwischen Kompetenzmessung und (bewertungs-)freier Entfaltung gehalten werden.

	Leichte Sprache	einfache Sprache	literarischer Text im Original
	Komplexitätsgrad: sehr einfach 	Komplexitätsgrad: einfach bis mittel 	Komplexitätsgrad: einfach bis hoch 
Mögliche Veränderungen, einen Text leichter zugänglich zu machen:	Überarbeitete Textversion durch ein Lektorat, Lehrpersonen, Programme (SUMM AI) ⁴	Überarbeitete Textversion(en) durch ein Lektorat, Lehrpersonen, KI-Tools ⁵	Additives Material (Illustrationen; Erläuterungen)

Tab. 1: Sprachliche Komplexität literarischer Texte

Die einfache Sprache stellt damit ein didaktisches Mittel der Binnendifferenzierung dar, indem das eingesetzte Material (die Lesetexte, die Lektüre: Anforderungsniveau der sprachlichen und literarischen Komplexität, Umfang) an das Sprach- und/oder Leseniveau der Lernenden angepasst werden kann (neben weiteren Wegen der inneren Differenzierung wie Methode, Sozialform, Inhalte, etc. die sich nicht ausschließen, sondern ergänzen sollten).

2.3 | Textkomplexität: typografische, sprachliche und literarische Merkmale

Wie können eine bessere Verständlichkeit und Lesbarkeit erreicht werden? Einfache Sprache wird in literarischen Texten vornehmlich durch bestimmte typografische, sprachliche und literarische Merkmale erzeugt.

Typografie: Ist die Textoberfläche einfach, so handelt es sich um eine leserfreundliche Typografie, welche die Leseflüssigkeit und damit das Textverstehen begünstigen kann. Feste Regeln für die Typografie von (literarischen) Texten spezifisch in einfacher Sprache bestehen bisher nicht. Zur Orientierung für Lehrpersonen kann die Zusammenfassung von Bettina Bock zu Leserlichkeit und Lesbarkeit von gedruckten Texten (vgl. 2019: 90) genannt werden. Die Hinweise von Conrady (1998) sind ebenfalls hilfreich und in Teilen etwas konkreter hinsichtlich kinderliterarischer Texte. Zusammengenommen sollte eine serifenfreie Schriftart (14–16pt) mit deutlicher Strichstärke und mit einem hohen Kontrast verwendet werden.⁶ Zur Unterstützung der Leserlichkeit sollte nicht zu viel Text auf eine Seite, der Zeilenabstand sollte ausreichend groß sein, ein linksbündiger Flattersatz verwendet werden und der Text in kleinere Absätze unterteilt

⁴ Das Unternehmen SUMM AI aus München verkauft über ein Online-Tool „Leichte Sprache auf Knopfdruck“, vgl. <https://summ-ai.com/>.

⁵ Eine Vereinfachung durch KI-Tools eignet sich für Sachtexte, nach einer Analyse des Infoportals für Einfache Sprache z. B. durch das Sprachmodell GPT-4 (<https://multisprech.org/2023/11/27/willkommen/>). Für literarische Texte ist die Vereinfachung eines Textes über die Sprachkomplexität hinaus stets in ihrer literarästhetischen Komplexität zu überprüfen und ggf. manuell zu bearbeiten.

⁶ Das Online-Portal leserlich.info bietet zur Erstellung „barrierefreier“ Schriftgrößen und Farbkombinationen einen Schriftgrößenrechner und einen Kontrastrechner an.

werden, die in sich inhaltlich sinnig sind. Das Papier sollte eher dicker und nicht durchscheinend sein. Makrotypografisch sollten die textbildenden Strukturen genretypisch dargestellt und aufgebaut sein (Verteilung des Textes und der Bilder, Verhältnis der Bild und Textanteile, strukturelle Orientierungshilfen, vgl. Bock 2019: 70).

Sprache: Für die Umsetzung oder Übersetzung von Texten in einfache Sprache gibt es Vorschläge Vorgaben hinsichtlich des Wortschatzes (normaler alltäglicher Sprachgebrauch der Zielgruppe, keine Fremdwörter, keine Synonyme, keine Abkürzungen), der Morphologie (keine schwierigen, langen zusammengesetzten Wörter, Aktiv statt Passiv, Verbalstil, wenig Genitivformen, wenig Konjunktiv, mehr Inhaltswörter und weniger Funktionswörter, starke Verben), der Syntax (kürzere, eindeutige Hauptsätze mit V1-Stellung, keine komplexen Satzglieder, wenige Nebensätze) und der sprachlichen Ästhetik (keine Sprichwörter, Ironie oder Metaphern, inhaltlich konkrete und klare Aussagen) (vgl. Stefanowitsch 2014; Bock 2014; Lopez 2018⁷; Neubauer 2021). Die Vorgaben variieren je nach Quelle etwas und ergeben je nach angewandeter Stringenz und Ausprägung different komplexe Textversionen. Möchte man einen bestehenden Text auf seine Komplexität prüfen, so können (neben Rückgriff auf die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich Linguistik und Sprachdidaktik) einige basale Punkte der sprachlichen Komplexität mittels des Lesbarkeitsindex (LIX) nach Björnsson (1968)⁸ oder des Reading-Ease-Scores nach Flesch (1949)⁹ ermittelt werden. Etwas moderner erscheint der LIX-Rechner von der Supertext AG aus der Schweiz.¹⁰ Die Gebräuchlichkeit von Worten lässt sich beim DWDS¹¹ oder dem Wortschatzportal der Universität Leipzig¹² nachschauen. Einer vertieften linguistischen Analyse kommen diese Tools nicht nahe, jedoch sind sie zumindest für den Schulalltag schnell und kostenfrei nutzbar, um die Komplexität eines Textes hinsichtlich der sprachlichen Herausforderung annähernd ermitteln zu können. Der Klett-Verlag hat für den DaF-/DaZ-Bereich einen Language Level Evaluator¹³ (in der Pro Version kostenpflichtig) entwickelt, der das Sprachlernniveau eines Textes nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) analysiert. Mittels der Tools lassen sich auch Texte oder Textpassagen in ihrer Komplexität vergleichen (vgl. Diederichs 2022: 97ff.), z. B. um die sprachlichen Anforderungen unterschiedlicher Textversionen eines literarischen Textes zu ermitteln oder zwecks Sprachvergleich mit Lernenden gemeinsam zu prüfen.

⁷ Lopez, C., Geschäftsführerin von einfachesprachebonn.de.

⁸ Lenhard, W./Lenhard, A. (2014–2017): Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnsson. www.psychometrika.de/lix.html.

⁹ Zum Beispiel mit dem Tool von SCHÖLL (2018). <https://fleschindex.de/berechnen.php>.

¹⁰ Supertext Lesbarkeitsindex: <https://www.supertext.ch/tools/lix>; vgl. auch das Regensburger Analysetool für Texte RATTE: <http://ratte.lesedidaktik.net>.

¹¹ Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS): <https://www.dwds.de/>.

¹² Wortschatz Leipzig: <https://wortschatz.uni-leipzig.de/de>.

¹³ Language Level Evaluator von Klett: <https://l-pub.com/language-level-evaluator/?lang=de>.

Ästhetik: Zu den spezifischen Kennzeichen literarischer Texte gehört der indirekte Sprachgebrauch, der über die grundlegende Informationsverknüpfung (Kohärenz) hinaus von Rezipierenden fordert, Inferenzen (in und zwischen Texten) zu bilden (Unbestimmtheit) und mit Polyvalenz (Indirektheit) sowie konkurrierenden Informationen (Mehrdeutigkeit) umzugehen (vgl. Zabka 2006: 82). Aufgrund der spezifischen Anforderungen des ästhetischen Sprachgebrauchs ist das Lesen literarischer Texte durch eine intensive Text-Leser-Interaktion geprägt: Aktive Sinnkonstruktion und Leerstellenfüllung unter Rückgriff auf globale Textstrukturen, Einbezug von subjektivem Wissen und Erfahrungen sind gefordert (vgl. Gailberger 2010). Eben durch diese Rezeptionshandlungen gerade auf hierarchiehoher Leseprozessebene bieten literarische Texte wie keine andere Textsorte das große Potenzial, Lektüre aktiv und subjektiv involviert zu erleben sowie Erfahrungen mit Bedeutungsgenerierung zu sammeln. Ganz im Sinne der Rezeptionsästhetik macht das Lesen literarischer Texte aus, dass Bedeutungen eines Text „überhaupt erst im Lesevorgang generiert“ (Iser 1970: 7) werden. Je nach Textgrundlage (und individueller Ausgangslage) fallen die Begegnungen mit ästhetischem Sprachgebrauch unterschiedlich komplex und entsprechend unterschiedlich kognitiv wie literarisch fordernd und fördernd aus.

Originale Textpassage (Kästner 1935: 58–59)

[...]

Emil setzte sich mit einem Ruck bolzengerade und flüsterte: »Er ist ja fort!« Die Knie zitterten ihm. Ganz langsam stand er auf und klopfte sich mechanisch den Anzug sauber. Jetzt war die nächste Frage: Ist das Geld noch da? Und vor dieser Frage hatte er eine unbeschreibliche Angst.

Lange Zeit stand er an die Tür gelehnt und wagte nicht, sich zu rühren. Dort drüben hatte der Mann, der Grundeis hieß, gegessen und geschlafen und geschnarcht. Und nun war er fort. Natürlich konnte alles in Ordnung sein. Denn eigentlich war es albern, gleich ans Schlimmste zu denken. Es mussten ja nun nicht gleich alle Menschen nach Berlin-Friedrichstraße fahren, nur weil er hinfuhr. Und das Geld war gewiss noch an Ort und Stelle. Erstens steckte es in der Tasche. Zweitens steckte es im Briefumschlag. Und drittens war es mit einer Nadel am Futter befestigt. Also, er griff sich langsam in die rechte innere Tasche.

Die Tasche war leer! Das Geld war fort!

Textpassage in einfacher Sprache (Kästner 2016: 22–23.)

1 [...]

2 Emil setzte sich mit einem Ruck auf und erschrak:
3 Grundeis war weg! Die Knie zitterten ihm. Ganz
4 langsam stand er auf.

5 Jetzt war die nächste Frage: Ist das Geld noch da?

6 Und vor dieser Frage hatte er eine unbeschreibliche
7 Angst.

8 Er griff sich langsam in die rechte innere Tasche.

9 Die Tasche war leer! Das Geld war fort!

10

Abb. 1: Textpassagen aus „Emil und die Detektive“ im Original und in einfacher Sprache

Eine Veränderung der Merkmale Typografie, Sprache und Ästhetik bei einer Übersetzung von einem Originaltext in einen Text in einfacher Sprache kann anhand von der folgenden Textpassagen aus „Emil und die Detektive“ von Erich Kästner veranschaulicht werden.

Die hier annähernd abgebildeten typografischen Unterschiede der beiden Textversionen finden sich in der Schriftart, der Schriftgröße, dem Satz und der Zeilennummerierung. Der Originaltext ist weniger leserfreundlich gestaltet, während der Text in einfacher Sprache gezielt nach Merkmalen von einfach lesbaren Texten gedruckt ist: Weniger, großer Text kann leseentlastend und motivierend wirken, reduziert jedoch zugleich den möglichen Inhalt. Die Zeilennummern können sinnvoll für literarische Gespräche über spezifische Textstellen oder Anschlussaufgaben gesetzt sein, für den reinen Lesefluss könnten sie allerdings irritierend wirken. Inhaltlich lässt sich zusammengefasst bemerken, dass manche Textstellen eins zu eins übernommen werden (Emil setzte sich mit einem Ruck), andere wie „bolzengerade“ und „klopfte sich mechanisch den Anzug sauber“ hingegen im Text in einfacher Sprache verändert oder gekürzt werden. Die Übersetzung in einfache Sprache verändert den Inhalt nicht nur sprachlich, sondern greift zugleich in die literarische Ästhetik ein. Nur einzelne literarische Stilmittel wie die Fragen und Ausrufe im Text bleiben bestehen.

Der Berliner Dialekt und Jargon der 1920er-Jahre des Autors wird zugunsten eines eher neutralen, alltäglichen Sprachgebrauchs aufgelöst. Ebenfalls verändert wird der inhaltliche Ablauf: Während Emil im Originaltext seine Situation zwischen Einschlafen und Aufwachen rekonstruiert, ist der Text in einfacher Sprache direkter im Handlungsstrang und streicht die zwischen den Handlungen platzierten Gedanken Emils. Entsprechend der Direktheit des Textes in einfacher Sprache wird die Erzählung mehrheitlich im Präteritum gehalten. Obwohl aufgrund der starken Verben nicht die simpelste Tempusform (in Leichter Sprache wird das Präsens verlangt), markiert das Präteritum auch für den Text in einfacher Sprache ein fiktionales Setting, den Text als Erzählung. Die Partizipien des Plusquamperfekts (hatte gegessen, geschlafen, geschnarcht) entfallen, während einzelne simplere Zeitwechsel (Jetzt war die nächste Frage: Ist das Geld noch da?) erhalten bleiben und auch in dem Text in einfacher Sprache den Spannungsbogen fördern.

Die Textkomplexität hinsichtlich der Leserlichkeit durch typografische Merkmale, durch weniger komplexe Sprache und reduzierten literarästhetischen Formen kann zu einer kognitiven Entlastung bzw. zu einer schnelleren, leichteren Verständlichkeit während des Lesens führen. Allerdings muss bei dem Einsatz solcher Textversionen in einfacher Sprache für Bildungskontexte bedacht werden, dass es sich durch die Eingriffe stets um eine veränderte Textversion handelt, welche bei der Rezeption durchaus anders wirken wird als der Originaltext. Eine gänzliche Tilgung literarischer Ästhetik kann im vorliegenden Fall jedoch nicht vorgeworfen werden. Es handelt sich weiter um einen literarischen Textausschnitt, der zur Vorstellungsbildung aufruft und animiert, eine eigene Wirklichkeit des Geschehens zu entwerfen. Vielmehr sollte im Textvergleich von einem Mehr oder Weniger literarästhetischer Komplexität gesprochen werden

(vgl. Hennig/Jacob 2021: 10): Der Text in einfacher Sprache enthält im Vergleich zu dem Originaltext weniger Merkmale literarästhetischen Sprachgebrauchs und kann entsprechend nur ein geringeres Anregungspotenzial für das ästhetische Erleben bieten. Zugleich lässt sich schließen, dass die Textversion in einfacher Sprache in allen drei Bereichen vereinfacht wirkt und entsprechend nach dem Konzept der Leseprozesse die Rezipierenden kognitiv entlasten kann.

3 | Studie: Wie lesen Lernende literarische Texte in einfacher Sprache? Wie nehmen Lehrpersonen die Textversionen wahr?

Theoriebasierte Textanalysen, wie in Kapitel 2 verkürzt vorgenommen, können aufzeigen, welche textseitigen Merkmale vorhanden sind und abschätzen lassen, wie diese auf die Rezeption wirken. Über die tatsächliche Wirkung jedoch, lässt sich nur mutmaßen, sodass für die Qualitätsprüfung literarischer Texte in einfacher Sprache im Vergleich zum Originaltext eine empirische Studie mit echten Lesenden notwendig ist. 2022 wurde mit einer Erhebung über „Literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache“ (Diederichs 2022) geprüft, ob sich typografische, sprachliche und ästhetische Komplexitätsreduzierungen tatsächlich kognitiv entlastend auf die Lesenden auswirken. Um zu prüfen, wie sich die literarästhetische Rezeption beider Textversionen möglicherweise unterscheidet, wurde die Übernahme von Perspektiven erhoben und verglichen. Die Perspektivenübernahme gilt als typische Rezeptionshandlung während der Lektüre literarischer Texte, da sie auf einen intimen Lesemodus verweist und eng mit dem Empathieempfinden und der Involviertheit von Lesenden zusammenhängt (vgl. Diederichs 2022: 8). In der Studie wurde zudem erhoben, welche Textversion die Lernenden in ihrer Freizeit präferiert lesen würden, um die Ergebnisse mit der Interessenlage in Bezug zu setzen. Insgesamt wurden qualitative und quantitative Daten von 156 Schülerinnen und Schülern (SuS) aus acht fünften Klassen an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen ausgewertet, die eine Passage aus „Emil und die Detektive“ im Original und in einfacher Sprache (Überkreuzdesign) gelesen hatten. In einem Reader haben die Lernenden nach der Rezeption der beiden Textversion jeweils einen Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen beantwortet und mit einem Anteil von 38 SuS wurden ergänzende leitfadengestützte Interviews geführt. Die Ergebnisse verweisen exemplarisch auf den Nutzen literarischer Texte in einfacher Sprache für den Deutschunterricht und zeigen zugleich Grenzen dieser Textversionen auf.

3.1 | Studienergebnisse: Wirkung der Textversionen auf die Lernenden

Die Wirkung der Textversionen auf den Rezeptionsprozess der Lernenden wird in der Studie anhand der Merkmale der kognitiven Entlastung, der literarästhetischen Rezeption (hier maßgeblich anhand der Perspektivenübernahme) und der Angaben der Textpräferenz beschrieben.

Kognitive Entlastung: Die Studie weist nach, dass die unterschiedlich komplexen Textversionen auf subjektive und literarästhetische Rezeptionsprozesse der SuS auch unterschiedlich wirken.

Insgesamt bewerten die Lernenden den Text in einfacher Sprache für ihr Textverständnis positiver und halten diesen für leichter/besser zu lesen als den Originaltext (s. Abb. 2). Sie sehen, dass die sprachlichen Anforderungen des Textes in einfacher Sprache kognitive Verstehensprozesse weniger fordern als das Original. Zugleich scheint die Vereinfachung keine Verständnishürden zu stellen und trotz der Kürzungen sowie sprachlichen Veränderungen in sich schlüssig zu sein.

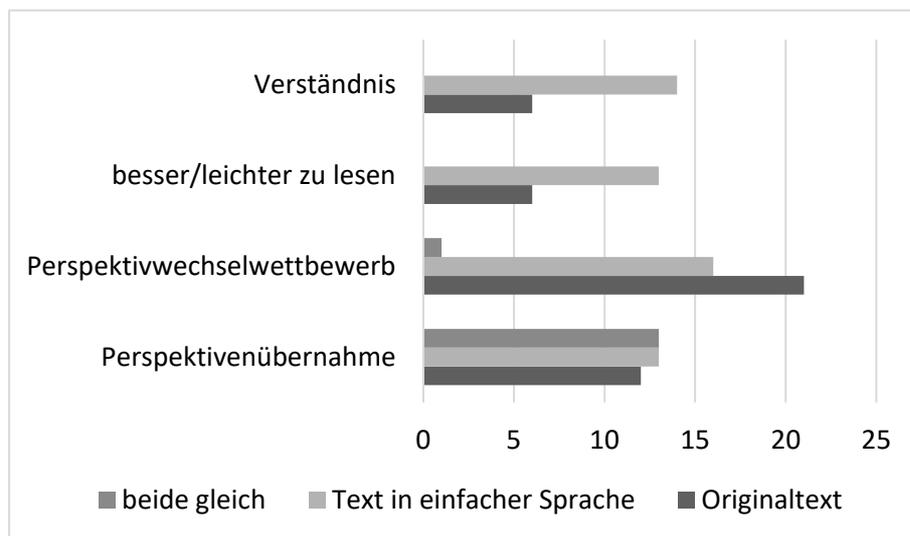


Abb. 2: Schülerbewertungen bei unterschiedlich komplexen Textversionen

Literarästhetische Rezeption: In der Anforderung, einen der beiden Texte für einen Wettbewerb auszuwählen, in welchem sich in die Figur Emil hineingedacht werden muss (Item Perspektivwechselwettbewerb als typisches Merkmal literarästhetischer Rezeptionshandlungen), nennen 21 SuS in den Interviews anhand von inhaltlichen Begründungen (z. B. Spannung, Interesse, Textstellen) den Originaltext als geeignetere Textversion. Zugleich geben 16 SuS den Text in einfacher Sprache als geeignetere Textgrundlage für einen Perspektivwechselwettbewerb an. Bei der Frage, in welcher Textrezeption die eigene Perspektivenübernahme besser gelungen ist, sind die Angaben sogar fast ausgeglichen (vgl. Diederichs 2022: 260). Es lässt sich einerseits nicht pauschalisieren, dass die Textversion in einfacher Sprache beispielsweise aufgrund ihrer Lesbarkeit und Verständlichkeit oder der Originaltext beispielsweise aufgrund seiner ausgiebigeren Inhalte geeigneter sei, um literarästhetische Rezeptionshandlungen bei Lernenden zu evozieren. Vielmehr scheint das Zusammenspiel individueller und textbezogener Merkmale zu differenten Ergebnissen zu führen. Andererseits ist bemerkenswert, dass der Originaltext mehrheitlich für den Wettbewerb empfohlen wird.

Eine vertiefte Auswertung der Daten inklusive der Interviewdaten zeigt, dass Lernende, die den Text in einfacher Sprache als geeigneter für die Perspektivenübernahme beschreiben, insbe-

sondere die Merkmale Textlänge, Schwierigkeit einzelner Wörter sowie basales Textverständnis als relevant für das Gelingen ihrer literarästhetischen Rezeption beschreiben. Ist ein Text kürzer, fällt leichter zu lesen und lässt entsprechend mehr Ressourcen im Arbeitsgedächtnis frei, ist weniger kognitiv (über-)fordernd, so scheint dieser Gruppe eine Perspektivenübernahme besser zu gelingen (vgl. Diederichs 2022: 261). Zugleich werden von anderen Lernenden die Textlänge, die Spannung und der Gefühlsausdruck bei dem Originaltext positiv für die Perspektivenübernahme beschrieben (vgl. ebd.: 265). Für sie eröffnet der Text in einfacher Sprache weniger Zugänge zur literarästhetischen Rezeption als der Originaltext.

Textpräferenz: Fragt man die Lernenden nach ihrer präferierten Textversion, so würden die Lernenden den Originaltext zu 36,5% und den Text in einfacher Sprache zu 28,8% gerne in ihrer Freizeit lesen. 31,4% der Befragten würden beide Texte lesen und 2,6% keinen der Texte (1x keine Angabe; Diederichs 2022: 168). Das Ergebnis ist für den Gedanken der Binnendifferenzierung ermutigend, weil kein Überhang der Beliebtheit der vereinfachten Textversion besteht, wie in manchen Diskursen vermutet wird (vgl. Rosebrock 2015: 35). Zugleich kann die Textversion in einfacher Sprache nicht einfach den Lernenden zugeordnet werden, die Schwierigkeiten haben, literarische Text zu lesen. Denn die weiteren Daten der Studie zeigen, dass diejenige Textversion präferiert gelesen werden würde, welche das Interesse weckt, die Empathie hervorruft und die Lesenden involviert (vgl. Diederichs 2022: 301). Diese Merkmale werden sowohl von einigen mit dem Originaltext als auch von anderen mit dem Textversion in einfacher Sprache in Verbindung gebracht. Die Textversion in einfacher Sprache scheint bei einem Anteil der Lernenden eher literarästhetische Rezeptionshandlungen zu evozieren als der Originaltext und vice versa. Die Ergebnisse weisen nach, dass der (sprachlich wie literarästhetisch reduzierte) Text in einfacher Sprache nicht sachtextgleich rein rational-informativische Lesemodi, sondern auch ästhetisches, intimes Lesen evozieren kann (Lesemodi nach Graf 2004).

Die Möglichkeit, aus der Perspektive einer Figur zu denken und/oder sich einzufühlen, mag im Falle der einfachen Sprache auch an den weniger belasteten kognitiven Kapazitäten liegen. Ein Zusammenhang von kognitiver Entlastung und Tiefe der literarästhetischen Rezeption wird deutlich, wenn als Begründung der Textpräferenz für den Originaltext eher inhaltliche, stilistische oder subjektbezogene (Gefallen) Gründe und für den Text in einfacher Sprache vermehrt textoberflächliche Gründe (Textlänge; Textverständnis) angegeben werden (vgl. Diederichs 2022: 275). Anteilig zeigt sich, dass der Originaltext eher diejenigen anspricht, die in dem ELFE-Leseverständnistest insgesamt ein hohes Ergebnis beim Leseverständnis erreichen (vgl. ebd.: 301). Dieser Zusammenhang trifft jedoch nicht auf alle Lernenden zu.

Es kann geschlossen werden, dass die Rezeption des Textes in einfacher Sprache im Mittel weniger Merkmale der literarästhetischen Rezeption auslöst, dafür aber für einen Anteil der SuS

Involviertheit, Interesse, Empathie, Perspektivenübernahme nur oder eher evoziert.¹⁴ Eingeschränkt für diesen Anteil der Lernenden zeigt sich, dass der literarische Text in einfacher Sprache durchaus einen Zugang zu literarästhetischen Rezeptionsprozessen schaffen kann, die über das informatorische Lesen hinausgehen. Unter anderem aufgrund der geringeren Anforderungen an hierarchieniedrige Leseprozessebenen fällt ihnen der Zugang zu literarästhetischen Rezeptionshandlungen beim Text in einfacher Sprache leichter (vgl. ebd.: 311). Die Gegenläufigkeit der Bewertungen und Beschreibungen der Lernenden verdeutlicht zugleich, dass literarästhetische Rezeption von individuellen UND textbezogenen Merkmalen geprägt ist und neben den kognitiven insbesondere auch die emotionalen Dimensionen literarischer Leseprozesse wirksam sind. Es gibt zwar Tendenzen, dass für den Text in einfacher Sprache insgesamt häufiger textoberflächliche Begründungen genannt werden und inhaltliche Begründungen etwas häufiger für den Originaltext (vgl. ebd.: 302). Der Originaltext spricht im Mittel etwas mehr die Empathie, die Perspektivenübernahme, die Involviertheit und das Interesse als Merkmale der literarästhetischen Rezeption an, Text in einfacher Sprache evoziert diese Merkmale jedoch nur merklich weniger (vgl. ebd.: 165; vgl. hierzu auch Studien von Frederking 2008; Steinhauer 2010). Da sich auch das Gelingen der Perspektivenübernahme und das Interesse der Textversionen im Durchschnitt nicht stark unterscheiden, lässt sich schließen, dass eher individualbezogene Differenzen der literarästhetischen Rezeption der Textversionen vorliegen statt verallgemeinerbare Merkmale, nach welchen vor dem Leseprozess anhand der Texte oder der Fähigkeiten der Lernenden treffsicher auf die Ausprägung der literarästhetischen Rezeption geschlossen werden kann. Die Lernenden sollten im Sinne der Rezeptionsästhetik als Expertinnen und Experten ihrer individuellen Rezeption angesehen werden:

Die Rezeption literarischer Texte in Wahrnehmung sowie Bewertung von Textwirkungen und evozierten literarästhetischen Rezeptionshandlungen kann als textbezogen sowie subjektbezogen geprägter Leseprozess beschrieben werden, der kognitiv-rationale wie emotional-affektive Handlungen einschließt. Für diese Handlungen ist das basale Textverstehen eine grundlegende Voraussetzung. Ein vollständiges Textverstehen scheint dabei weniger notwendig zu sein als freie kognitive Kapazitäten und Volition für über informatorisches Lesen hinausgehende Leseprozesse der literarästhetischen Rezeption. (Diederichs 2022: 309)

Die Studie zeigt, dass sich ein Teil der SuS „Anhand des literarischen Textes in einfacher Sprache [...] als eigenständig lesende Subjekte erleben“ und diese erfolgreicher als den Originaltext den Text in einfacher Sprache auch „literarästhetisch rezipieren“ (Diederichs 2022: 317). Für den Deutschunterricht lautet der Appell daher, neben altersangemessenem Text Einsatz im Sinne einer umfassenden Text-Leser-Passung auch die heterogenen literarischen und sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden zu bedenken, um nicht nur Zuversicht in den eigenen Leseerfolg durch eigenständige Lektüre, sondern zugleich elementare Zugänge zu literarästhetischen Rezeptionsprozessen zu schaffen. Den exemplarischen Ergebnissen nach kann es im Literatur-

¹⁴ Anmerkung: Die Textversion ist entsprechend nicht als Klassenlektüre geeignet! Für einen anderen Anteil der Lernenden evoziert der Originaltext eher literarästhetische Rezeptionsprozesse und der Text in einfacher Sprache wäre ein Rückschritt – nicht (nur) für das Leseverständnis, sondern auch für das literarische Lernen.

unterricht bei heterogenen Lernausgangslagen sinnvoll sein, adaptive Textversionen wie literarische Texte in einfacher Sprache einzusetzen. Insbesondere, wenn literarästhetische Rezeptionsprozesse als Bestandteile literarischen Lernens angestrebt werden. Dabei muss bewusst sein, dass die Texte in einfacher Sprache nicht die gleichen sprachlichen, inhaltlichen und literarästhetischen Angebote machen können wie die Originale. Die Unterrichtsgestaltung muss entsprechend angepasst werden (vgl. Kap. 4).

3.2 | Studienergebnisse: Wahrnehmung von Lehrenden der unterschiedlich komplexen Textversionen

Während eine theoretische Analyse und auch die empirische Studie Einschätzungen abgeben können, wie sich literarische Texte in einfacher Sprache auswirken, fehlt es häufig noch an konkretem Erfahrungsaustausch zwischen Lehrenden und Forschenden zum Einsatz solchen Materials in der Schule. Um nicht fern vom Unterrichtsalltag zu urteilen, wie literarische Texte in einfacher Sprache genutzt werden können, wurde in einer Zusatzstudie „Literarästhetisches Lernen mit einfacher Sprache – Lehrer*innenbefragung“ die Einschätzung und Expertise von sechs der betroffenen Lehrenden¹⁵ hinsichtlich der eingesetzten Textversionen und ihren eigenen Erfahrungen mit unterschiedlich komplexen Texten eingeholt. Fünf Personen sind zum Zeitpunkt der Haupterhebung sowohl Klassenleitung als auch Deutschlehrer/-in der geprüften Lerngruppe, eine Person ist Deutsch- und Religionslehrerin, sodass alle sowohl als Expertinnen und Experten für den Deutschunterricht als auch die Schülergruppen gelten können. Es handelt sich um Gesamtschullehrende, die inklusiv beschulte Kinder sowie Kinder mit Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit in ihren Klassen haben.

Eigene Erfahrungen mit dem Einsatz literarischer Texte in einfacher Sprache haben vier Lehrpersonen gemacht. Zwei (Marie, Emilia) beschreiben, in inklusiven Settings regelmäßig unterschiedlich komplexe Texte binnendifferenzierend oder im gezielt im Förderunterricht eingesetzt zu haben. Zwei weitere (Gretchen, Recha) haben je eine Lektüre auch in einfacher Sprache für einzelne Lernende (für ein Flüchtlingskind sowie ein ESE-Kind) oder im gemeinsamen Unterricht (differenzierend) genutzt. Das Urteil einer weiteren Lehrperson ohne Erfahrungen mit einfacher Sprache ist positiv: Sie bewertet literarische Texte in unterschiedlichen Komplexitätsniveaus „angesichts unserer heterogenen Schülerschaft [...als] unverzichtbar“ (Lene).

Zunächst werden die Lehrpersonen zu ihren ersten Eindrücken und Gedanken zu den rezipierten Passagen aus „Emil und die Detektive“ befragt. Dabei wurde der Text in einfacher Sprache positiv in Bezug auf folgende Merkmale eingeordnet:

- „Prima für langsame/ nichtgeübte* Leser und durch die Nummerierung für die Umsetzung von Aufgaben und für Unterrichtsgespräche*. [...] Text I [ist] für eine Arbeit am Text schon

¹⁵ Die Personen sind mit Alias genannt und bei den Zitaten wird die Position des Textes in einfacher Sprache angegeben: Lene(Alias)_ES2=Lehrperson mit Text in einfacher Sprache an zweiter Stelle im Reader.

aufgrund der Zeilennummerierung und des einfacheren/ didaktisierten Aufbaus gut einsetzbar. // Ist der Grundgedanke, die Geschichte kennenzulernen, so eignet sich Text I [...]" (Marie_ES1)

- „Bei der Version in einfacher Sprache sind die Zeilenangaben sehr sinnvoll, der Textumfang schreckt leseschwächere Schüler – im Vergleich zum Original - nicht sofort ab. Die Sätze wirken auf Anhieb kürzer, sodass man meint, schneller lesen zu können.“ (Lene_ES2)
- „Inhalt ist ideal für die Zielgruppe, Spannung etc. Durch den Inhalt werden die SuS [...] angesprochen. // Stilistisch gerade auch wegen der Erzählperspektive gut (Sicht des Kindes, einfache und spannende Sprache) // motiviert überhaupt zu lesen.“ (Amalia_ES1)
- „Durch die einfachere Version (und deren Schriftbild) wirkt der Text kürzer und leichter zu lesen // Grundsätzlich halte ich Texte in einfacher Sprache gut geeignet, um insbesondere lernschwächere Schüler zum Lesen zu motivieren.“ (Gretchen_ES2)
- „Der einfachere Text ermöglicht Lesern mit Leseschwächen, die Situation schneller zu erfassen. // Für Schüler, die eine Konzentrationsschwäche und möglicherweise generelle Probleme mit dem Textverständnis haben, wäre der einfachere Text eine willkommene Alternative.“ (Emilia_ES2)

Während die Textkürze, die Lesbarkeit und der zu erfassende Inhalt zielgruppenbezogen als Vorteil gegenüber dem Originaltext gesehen werden, werden folgende negative Aspekte genannt:

- „Sieht aus wie ein Schultext, würde mich nicht zum Schmökern einladen.“ (Marie_ES1)
- „Erster Text ist ungewohnt durch Formatierung. // Dennoch halte ich Text A_(ES) auch für sehr erdrückend, sehr schwache Schüler (sind) trotzdem noch überfordert (Bilder, Abschnitte etc. fehlen/ zu wenig vorhanden) // Text A_(ES) ist schwierig, da er zwar motiviert(,) überhaupt zu lesen, in dieser Form jedoch grundsätzlich nicht gedruckt wird und SuS langfristig Text B_(ORIG) beherrschen müssen.“ (Amalia_ES1)
- „Das Original ist viel gefühlvoller, man spürt die Angst, die Aufregung – das geht im „einfachen Text“ etwas verloren. // Das Eintauchen in die Geschichte wird erschwert.“ (Recha_ES1)
- „Im Original gelingt es dem Leser einfacher, sich in Emil hineinzusetzen.“ (Emilia_ES2)
- „Schüler, die gut und gerne lesen, sicher im Ausdruck und stark im Schriftlichen sind, wären mit dem einfachen Text unterfordert.“ (Emilia_ES2)
- „Auch wenn einigen Schülern dann v.a. stilistische und sprachliche Besonderheiten „verwehrt“ bleiben; immerhin haben sie dann aber den Inhalt verstanden.“ (Lene_ES2)

Das Format des Textes in einfacher Sprache wird als demotivierend/uninteressant und ungewohnt betrachtet und inhaltlich weniger „gefühlvoll“ als der Originaltext bewertet. Letzteres könnte die Perspektivenübernahme benachteiligten sowie die vereinfachte Textversion weniger literarästhetisch gehaltvoll machen. Im Vergleich scheint Text in einfacher Sprache für einen Anteil der Lernenden aus Sicht der Lehrenden aufgrund der sprachlichen wie literarischen Komplexität geeignet, während der Originaltext für literarästhetische Rezeptionshandlungen geeigneter scheint und einige Lehrpersonen persönlich eher anspricht. Folgende Lehrperson bringt diese Punkte zusammen:

- „Für mich persönlich ansprechender, aber nur für einen Teil der Klasse geeignet, weil er Lesekompetenz voraussetzt. // Stilistisch ansprechender ist auf jeden Fall Text II, der wie bereits

erwähnt(,) das heutige Lesevermögen vieler Kinder übersteigt. Text II scheint mir zum Hineindenken sinnvoller, ich würde diese Textstelle vorlesen, weil sie ja eine Schlüsselstelle ist und die Situation differenzierter beschreibt.“ (Marie_ES1)

Im zweiten Teil des Fragebogens wurden Ideen zu differenzierten Lernsettings beschrieben. Die Lehrenden sind sich zum Großteil einig, dass der Text in einfacher Sprache binnendifferenzierend einzelnen Lernenden zugeordnet werden kann, während die Mehrheit der Klasse den Originaltext liest:

- „Text A_(ES) an Lernschwache, Text B_(ORIG) an durchschnittliche bis starke Leser // einige SuS bekämen den einfachen Text, einige den Text B. Zusammenführung der Versionen prinzipiell kein Problem. Durch fragengeleitete Aufgaben + Methoden der Textbearbeitung entlasten. Zudem: Glossar o.Ä.“ (Amalia_ES1)
- „Schüler, die gut und gerne lesen, sicher im Ausdruck und stark im Schriftlichen sind, wären mit dem einfachen Text unterfordert. // Für Schüler, die eine Konzentrationsschwäche und möglicherweise generelle Probleme mit dem Textverständnis haben, wäre der einfachere Text eine willkommene Alternative. // Man könnte in zwei Versionen lesen lassen, aber gemeinsam an den Fragen zum Text arbeiten, ebenso wie an der Perspektivenübernahme.“ (Emilia_ES2)
- „Um differenzierten Unterricht zu ermöglichen, würde ich beide Texte einsetzen – ich würde aber auch versuchen, mit den Schülern einen Textvergleich durchzuführen. Gerade im Vergleich wird die Wirkung von Sprache deutlich.“ (Recha_ES1)
- „fachwissenschaftlich: Eigentlich bin ich der Meinung, das* solche Werke nicht verändert werden sollten, daher würde ich weiterhin den Originaltext verwenden. Im Hinblick auf die Heterogenität, die im Klassenraum ist, ist es aber notwendig, den einfacheren Text ebenfalls anzubieten. // fachdidaktisch: Für einige meiner Schüler mit verschiedenen Förderschwerpunkten könnte ich mir vorstellen, die einfachere Textversion zu nutzen. Ebenfalls könnte ich mir vorstellen, den einfacheren Text bei LRS-Kinder* einzusetzen, da das Schriftbild und die Gestaltung sie nicht überfordern und sie somit motiviert werden, sich mit dem Text zu beschäftigen. // Durch die Erfahrungen in meiner Lerngruppe würde ich (insbesondere zu Beginn einer Lektüre) den einfacheren Text wählen. Das Wort „Lektüre“ ist bei vielen Schülern mit sehr langen und teils auch langweiligen Texten, die gelesen werden müssen, verbunden. Um die Schüler bereits am Anfang nicht zu demotivieren*, würde ich den einfacheren Text wählen und schrittweise zum Originaltext wechseln. // Jedoch könnte ich mir auch vorstellen, das* insbesondere lernschwächere Kinder bis zum Ende der Lektüre den einfacheren Text erhalten, um Aufgaben besser lösen zu können, sowie Markierungen zu Begrifflichkeiten vorzunehmen.“ (Gretchen_ES2)
- „Ein gleichzeitiger Einsatz beider Texte bietet eine gute Differenzierungsmöglichkeit, wobei ein bloßer Einsatz der Texte als Differenzierung wohl nicht ausreichend sein kann.“ (Marie_ES1)
- „Für die Mehrzahl der Schüler würde ich die Original-Version verwenden, mit Blick auf inklusive Schüler oder DaF-/ DaZ-Schüler würden diese die Version in einfacher Sprache erhalten. // Bei der geprüften Schülergruppe müssten beide Texte eingesetzt werden, damit alle SuS den Inhalt des Textes erschließen können und eine Perspektivenübernahme im Anschluss möglich wäre.“ (Lene_ES2)

- „In der Klasse gibt es Schüler mit dem Förderbedarf Lernen und auch Migranten/Geflüchtete – für sie ist die einfache Sprache eher lesbar. Ich würde aber auch mit einer Hörversion arbeiten, sodass die Schüler beide Textversionen kennenlernen. Allen anderen Schülern würde ich schon die Originalversion geben. Auch „Wenig-Leser“ können durch gemeinsame Leseaktionen* in den Bann eines Textes gezogen werden.“ (Recha_ES1)

Eine Lehrperson beschreibt den Einsatz des ES-Textes lediglich dann als Alternative für die Lerngruppe, wenn bei der Lektüre des Originaltextes Probleme auftreten:

- „In der geprüften Schülergruppe würde das Original zum Einsatz kommen. Eventuell könnte ein Kapitel der einfacheren Version bei Problemen ergänzend gelesen werden.“ (Emilia_ES2)

Die kritischen Meinungen der Lehrpersonen beschreiben, dass für ihre Lerngruppe keine Anlässe bestehen, Texten in einfacher Sprache einzusetzen oder Originaltexte grundsätzlich nicht verändert werden sollten und Lernende langfristig die Originale lesen können müssten. Andere benennen, dass aufgrund der negativen Aspekte der Textversion in einfacher Sprache weitere Unterstützungsmaßnahmen zusätzlich zur Vereinfachung nötig seien (Recha, Marie). Drei Lehrpersonen (Marie, Amalia, Gretchen) schlugen in diesem Rahmen vor, die Texte durch Illustrationen/Bilder ansprechender zu gestalten und eine Lehrperson (Recha) würde die Texte bei binnendifferenziertem Einsatz durch eine Hörversion des Originaltextes für alle Lernenden ergänzen.

In den Antworten der Lehrpersonen lassen sich zusammengenommen drei unterschiedliche Zielgruppen mit zwei didaktischen Zielen systematisieren: Ein Ziel ist der Einsatz von Texten in einfacher Sprache zur Lesemotivation und Unterstützung des Lesens auch hinsichtlich literarästhetischer Rezeptionshandlungen von leseschwachen Schüler*innen und ein zweites Ziel ist der binnendifferenzierte Einsatz für Lernende mit Förderbedarf oder Sprachlernende. Die Expertise und die Erfahrungen der Lehrenden zeigen auf, dass es in der Schulpraxis denkbare und bereits genutzte Szenarien gibt, literarische Texte in einfacher Sprache zum Beispiel auf Basis diagnostizierter oder beobachteter Merkmale der Lernenden gezielt binnendifferenzierend (und im Medienverbund) einzusetzen oder als Zusatz-/Ersatzmaterial im Bedarfsfall (auch ausschnitthaft) zu nutzen. Zugleich wird deutlich, dass der Einsatz literarischer Texte in einfacher Sprache einem bildungsbezogenen, häufig individuell-schülerbezogenen Anlass bedarf und nicht breit einer ganzen Lerngruppe angeboten wird. Die Lehrenden nutzen vorhandene Textversionen von gängigen Bildungsverlagen und prüfen sie nicht in allen Fällen auf ihren literarästhetischen Gehalt oder ihren Veränderungsgrad. Hier und auch hinsichtlich bestehenden manifesten Abwehrhaltungen bedarf es an (Fort-)Bildungsangeboten, welche unabhängig von den Informationen einzelner Verlage Lehrende beraten und aufklären, wie mit literarischen Texten in einfacher Sprache kritisch und zugleich fordernd und fördernd umgegangen werden kann.

4 | Hinweise für die Unterrichtsgestaltung

Es zeigt sich, dass der binnendifferenzierte Einsatz literarischer Textversionen mehrere Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen birgt. Zunächst spielen die Einstellungen und Erfahrungen von Lehrpersonen eine große Rolle, hinzu kommen die Anforderungen der Ausgangslagen der Lernenden und letztlich die bildungspolitischen Rahmenbedingungen, welche die Lernziele des Deutschunterrichtes mitbestimmen. Dieses Kapitel ersucht eine Zusammenschau von Handlungsbedingungen aufzuzeigen, die es bei dem Einsatz literarischer Texte in einfacher Sprache zu bedenken gilt. Es mündet in konkrete unterrichtspraktische Vorschläge, die auf den oben genannten Bedingungen und persönlichen Lehrerfahrungen basieren. Dieses Kapitel ist ein diskussionsoffener Aufschlag, sich mit der Option des Einsatzes unterschiedlich komplexer Textversionen zu befassen.

Literarische Texte in einfacher Sprache können dann Anwendung finden, wenn Lernende dieses Textangebot im Deutschunterricht zur Entwicklung ihrer Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale nutzen können. Ziel ist es, dass sie die Texte selbstbestimmt rezipieren und für Anschlussaufgaben nutzen, sich mit den Textstrukturen und Bedeutungen sowie der Relevanz der Texte hinsichtlich vergangener und gegenwärtiger Lebenswelten auseinandersetzen und mit anderen darüber kommunizieren und diskutieren (vgl. KC Hessen 2021: 14). Die Selbstbestimmung ist ein Hinweis auf das langfristige Ziel, dass die Lernenden selbstständig und eigenverantwortlich handeln lernen. Eine dauerhafte Über- oder Unterforderung kann nicht zur angemessenen Kompetenzentwicklung führen. In Anbetracht der differenten kognitiven, motivationalen und emotionalen Voraussetzungen von Lernende als Wirkungsfaktoren im Unterricht sollten ihre individuellen, persönlichen Ausgangslagen und Leseprozesse als Anlass genommen werden, ihre Lernprogression zu planen, durchzuführen und zu bewerten (vgl. Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke z. B. in Fischer 2014: 54 oder Wild/Möller 2015: 77). Im Kern müssen entsprechend ausgehend von einer diagnostizierten Ausgangslage die Kompetenzziele ermittelt und durch methodisch sowie didaktisch vermittelte Inhalte erarbeitet werden. Für die Unterrichtsgestaltung mit literarischen Texten sollten Lehrende anhand der Bestimmung der Ausgangslagen der lernenden Schülerschaft prüfen, ob ein geplanter literarischer Text von allen Lernenden für die Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichwertig zielführend genutzt werden kann. In der Prüfung kann sich insbesondere bei einer heterogenen Schülerschaft ergeben, dass das Lesen von und die Arbeit mit dem literarischen Text nicht für alle gleichwertig zu einer Lernprogression und damit zu einem Erfolgserlebnis führt. Handlungsoptionen sind a) auf Metaebene die Förderung der **Ausgangslagen** durch Lesetrainings oder Hilfen in Form von additivem Material wie z. B. Worterklärungen oder Illustrationen; Hörversionen, Medienverbünde, b) die Veränderung konkreter **Unterrichtsinhalte**, in diesem Fall der Textkomplexität zum Beispiel durch unterschiedliche Textversionen oder c) eine Individualisierung der angestrebten **Kompetenzniveaus** anhand des gleichen Textes (s. Abb. 3).

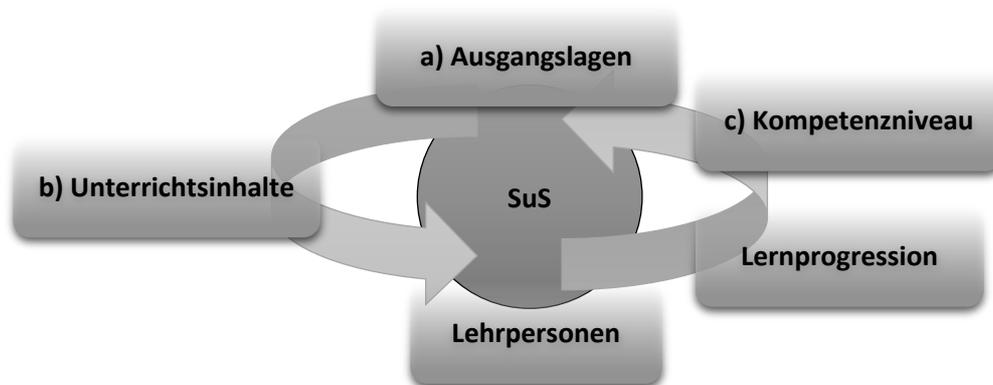


Abb. 3: Kreislaufmodell der Passung von Textkomplexität

Befinden sich Lernende in der Gruppe, die von einem niedrigeren sprachlichen (und literarästhetischen) Komplexitätsgrad in dem Text hinsichtlich der Unterrichtsziele profitieren könnten, so kann eine Passung der Textangebote in Betracht gezogen und ein Text in mehreren Komplexitätsgraden eingesetzt werden. Die Textversionen können gezielt ausgeteilt werden oder von den Lernenden selbstbestimmt und eigenverantwortlich ausgewählt werden. Wie oben genannt, gilt es dabei hinsichtlich der Kompetenzniveaus zu bedenken, dass die Textversionen sich in Inhalt sowie ästhetischem Gehalt unterscheiden. Vor dem Einsatz bestehenden Materials sollten die Textversionen daher von Lehrenden auf ihre typografischen, sprachlichen und literarästhetischen Anforderungen hin geprüft werden (s. Kap. 2).

Im Weiteren gilt es zu planen, wie das Lesen konkret ablaufen soll und welche pädagogische Begleitung sinnvoll ist. Die Ganzschrift oder einzelne Passagen können gelesen werden, Einzelarbeit oder auch kooperative Leseformen sind denkbar. Gemeinsames Lesen gelingt im Anbetracht differenter Textversionen zunächst gut zwischen Lernenden der gleichen Textversion. Auch für Anschlusshandlungen kann hier ein Austausch auf Augenhöhe stattfinden und mit den Texten kann durch Anschlussgespräche und gemeinsames Arbeiten an Aufgaben vertieft gearbeitet werden (siehe z. B. Spinner 2010). Gerade bei unterschiedlich komplexen Textversionen kann es jedoch sehr gewinnbringend sein, sich mit Lesenden anderer Textversionen über die Textform, die Sprache und den Inhalt auszutauschen. Ein konkreter Vorschlag hierzu findet sich im Materialanhang des Beitrags. Die Schüler*innen haben in diesem Fall die Wahl zwischen einem Ausschnitt aus „Emil und die Detektive“ im Original oder einer Textversion in einfacher Sprache. Der Vorteil hierbei ist, dass sich die Lernenden nicht stigmatisiert fühlen und in dem eingesetzten Setting einige Kinder im Prozess auch die Textversion wechseln wollten. Hier gab es Anfragen in beide Richtungen. Das Beispiel zeigt auf, wie alle Lernenden trotz differenter Textversionen gleiche Anschlussaufgaben im Tandem bearbeiten und zugleich auch einzelne Anschlussaufgaben je Textversion bearbeitet werden können. Eine solche Arbeit an gleichen Aufgaben wäre ebenfalls durch eine Stationenarbeit, gegebenenfalls ergänzt durch ein Lerntempoduett, möglich. Binnendifferenzierung ohne Stigmatisierung und mit Bestärkung der Ei-

genverantwortlichkeit gelingt besonders über digitale, interaktive Präsentationen (PowerPoint/Canva) oder digitale Plattformen (Moodle/Edumaps), durch welche differenziertes Material und zusätzlich eigenständig wählbare Hilfen zur Verfügung gestellt werden können.

Gleich welcher Textversion ist es im Anschluss möglich, mit allen Lernenden durch literarische Gespräche, szenische Umsetzungen (Standbilder) oder Interpretationen (fragend entwickelnde Gespräche) handlungs- und produktionsorientiert mit den Ausgangstexten umzugehen. Hierbei muss beachtet werden, dass bei inhaltlich ähnlichen Textstellen eine unterschiedliche Textbasis zugrunde liegt. Es sollten entsprechend Textstellen gewählt werden, die in allen Textversionen vorhanden sind, wenn auch inhaltlich und literarästhetisch unterschiedlich ausführlich und komplex. Möglich wäre es z. B. für die Erarbeitung von Figurenkonstellationen oder Charakterisierungen Expertengruppen aus Lernenden mit einfacheren und komplexeren Textversionen zu bilden, wobei erstere mit ihren Ausführungen beginnen und letztere ergänzend tätig sind.

Insgesamt sollte darauf geachtet werden, dass in dem binnendifferenzierten Setting keine Stigmatisierung und keine Hierarchisierung unter den Lernenden stattfindet und in der Teilnahme am Unterrichtsgeschehen sowie in dem Lernprozess (individueller) Kompetenzniveaus trotz unterschiedlicher Textversionen Chancengleichheit herrscht. Im schulischen Kontext sollten die Bewertungskriterien transparent gemacht werden, individuelle konkrete Lernziele gemeinsam festgelegt und reflektiert werden. Die Lernsettings sollten immer wieder auch kooperative Anteile enthalten und abwechslungsreiche produktions- und handlungsorientierte Methoden die reine Textarbeit ergänzen. Dabei sollten die Anschlussaufgaben weniger textlastig und schreibbasiert sein, um gerade in Anbetracht heterogener Ausgangslagen für alle erfolgreich zu bewältigen zu sein. Hier eignen sich ganzheitliche Aufgaben, die im Gespräch bearbeitet werden können, die gemalt, gezeichnet, gebastelt, gebaut oder szenisch dargestellt werden können (siehe Materialbeispiel).

5 | Fazit

Mit innerer Differenzierung durch unterschiedlich komplexe Lesetexte z. B. Originaltexte und Textversionen in einfacher Sprache können individualisierte Lernangebote im Deutschunterricht geschaffen werden, wobei Kooperativität, z. B. durch Gruppenarbeiten und literarische Gespräche, ebenso wenig fehlen darf wie die Unterstützung und Anleitung der Lehrpersonen. Bei allen Anpassungsmodalitäten sollte im Zentrum stehen, dass sich die Lernenden angemessen weiterentwickeln und sie an literaturspezifische Merkmale herangeführt werden: Die literarischen Texte dürfen in keiner Textversion trivial erscheinen und alle Merkmale ästhetischen Sprachgebrauchs streichen. Sie sollten Lesende die Stufe ihrer nächsten Entwicklungszone erklimmen lassen „und dem Prinzip folgen, zu fördern, indem ein Text fordert – jedoch nicht unterfordert.“ (Eisenberg/Stede 2010: 32) Eine zentrale Herausforderung beim Einsatz literarischer Texte in einfacher Sprache ist, die Balance zwischen sprachlicher Einfachheit und einem Mehrwert an Literacy-Erfahrungen (vgl. Topalović/Diederichs 2020) zu wahren.

Empfehlenswert für den Deutschunterricht ist es im Falle des Einsatzes unterschiedlich komplexer Textversionen, die Anforderungen (Typografie, Sprache, Ästhetik) seitens der Textversionen regelmäßig mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lesenden abzugleichen, um Lernprogression zu generieren. Die leserseitigen Fähigkeiten und die sprachlichen sowie literarästhetischen textseitigen Anforderungen könnten angepasst werden, um ggf. die Komplexität der textseitigen Bildungsangebote nach und nach zu erhöhen.¹⁶ Dabei gilt es, die konkrete Umsetzung so zu gestalten, dass möglichst jede/jeder für sich seine/ihre individuellen Kompetenzen weiterentwickeln und in Gruppenprozessen mitwirken kann. Sowohl die empirischen Studienergebnisse der Lernenden als auch die Expertise der Lehrenden weisen darauf hin, dass einem Anteil an Lernenden der Zugang zu literarästhetischen Rezeptionshandlungen beim Text in einfacher Sprache leichter fallen kann als bei einem komplexeren Text. Die Studie zeigt, dass kognitive und emotionale Teilprozesse einer literarästhetischen Rezeption wie das Empathieempfinden, die Involviertheit sowie das Hineindenken und emotionale Einfühlen der Perspektivenübernahme zum Teil erst aktiviert werden, wenn ein basales Textverständnis vorhanden ist. Diesem basalen Textverstehen liegen insbesondere die subjektbezogenen Fähigkeiten der Leseflüssigkeit zugrunde, d. h. im Fokus die Decodierfähigkeit. Zur Vermeidung des Lesens eines literarischen Textes auf Frustrationsniveau und zur Stärkung der Zuversicht in den eigenen Leseerfolg erscheint es zielführend, die textseitigen Anforderungen mit den literarischen sowie sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden abzugleichen (vgl. Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011: 63). Die Studie verweist zugleich darauf, dass nicht ausschließlich die (messbaren) Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale Einflussfaktoren der Tiefe und Ausprägung der literarästhetischen Rezeption sowie der subjektiven Textwahrnehmung darstellen. Zum Teil wurden gegenläufig der erhobenen Merkmale Aussagen und Bewertungen der Lernenden bezüglich literarästhetischer Rezeptionshandlungen und Textpräferenzen gegeben sowie erwartungsgegenläufige Begründungen genannt. Die Zuordnung differenter Textversionen seitens der Lehrpersonen an bestimmten Lernenden nach bekannten Merkmalen ist daher eine Option, sollte aber nicht das Monopol aller Materialverteilung darstellen. In Vorbereitung und innerhalb des Unterrichts gilt es, Bildungsangebote so zu gestalten, zu begleiten und zu bewerten, dass diese lernprogressiv wirksam sind, aber auch abwechslungsreich, motivierend und selbstwirksam.

Den Herausforderungen eines binnendifferenzierenden Unterrichts mit unterschiedlich komplexen Textversionen muss in konkreten Lernsituationen begegnet werden. Es gibt diverse Stellschrauben, die in theoretischen Analysen nur annähernd angegangen werden können. Auch bereits die Einstellung der Lehrpersonen zu veränderten Textversionen ist ein Faktor, der die Unterrichtsgestaltung prägt. So bleibt der Einsatz literarischer Texte in einfacher Sprache

¹⁶ Anmerkung: Die Steigerung von Komplexitätsgeraden ist bei jeder*m Lernenden unterschiedlich schnell und intensiv möglich. Selbstverständlich gibt es zudem Fälle, bei welchen auch langfristig keine (größere) Steigerung der sprachlichen und literarischen Komplexität möglich sein wird. Doch selbst die kleinste Steigerung – sei diese nun ein Entschlüsselungserfolg auf Text-, Sprach- oder ästhetischer Ebene – sollte stets als individueller Fortschritt angestrebt und als solcher gewürdigt werden.

diskursiv und Fachdidaktik sowie Literaturwissenschaft sind angehalten, in einem konstruktiven Austausch mit der Praxis zu bleiben, um über Einflussfaktoren und gewinnbringende Gestaltungsmöglichkeiten zu sprechen und zu forschen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2000). Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 24(2), 20–34.
- Bock, B. M. (2014). Leichte Sprache. Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik. In S. Jekat (Ed.), *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik*. (pp. 17–52). Frank & Timme.
- Bock, B. M. (2019). „Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt <<https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A31959/attachment/ATT-0/>>
- Bredel, U. & Maaß, C. (2018). Leichte Sprache – Grundlagen, Prinzipien und Regeln. *Der Deutschunterricht*, 5, 2–14.
- Brüggemann, J., Stark, T. & Fekete, I (2020). Ansprechende Lektüren. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In J. Brüggemann & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 2*. (pp. 206–227). Schneider.
- Conrady, P. (1998). Einfach ist nicht trivial. In M. Dahrendorf (Hrsg.), *Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur. Beiträge Jungendliteratur und Medien*, 9, Beiheft, 5–12.
- Dahrendorf, M. (1969). Leseerziehung oder literarästhetische Bildung? *Westermanns pädagogische Beiträge*, 5, 265–277.
- Diederichs, L. (2022). *Literarisches Lernen mit Emil und die Detektive in einfacher Sprache: Eine empirische Studie zur literarästhetischen Rezeption in der Sekundarstufe 1*. [Dissertation] <<https://doi.org/10.46586/SLLD.246>>
- Dube, J. & Priebe, C. (2020). *Balladen in Leichter Sprache als Gemeinsamer Gegenstand im inklusiven Literaturunterricht?* (= Publikationsreihe der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Bd. 19). (pp. 297–333). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Eisenberg, G. & Stede, M. (2010). Literatur für alle. Bearbeitete Texte im Deutschunterricht aus Lehrerperspektive. In P. Eisenberg (Ed.), *Literarische Texte, für die Schule verändert*. (pp. 23–33). Wallstein.
- Ewers, H.-H. (1993). Zwischen Literaturanspruch und Leserbezug. Zum Normen- und Stilwandel der Kinder- und Jugendliteraturkritik seit den 70er Jahren. *Tausend und ein Buch*, 4, 4–14.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Frederking, V., Meier, C., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2008). Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. *Didaktik Deutsch*, 25, 11–31.
- Gailberger, S. & Garbe, C. (2010). Das Konzept von Lesekompetenz in der DESI-Studie 2003/2004. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Eds.), *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. 2., durchges. Aufl. (pp. 36–30). Schöningh.
- Graf, W. (2004). *Der Sinn des Lesens. Modi literarischer Rezeptionskompetenz*. Münster: LIT.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett.

- Hennig, M. & Jacob, J. (2021). Textkomplexität aus linguistischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive. *Der Deutschunterricht*, 52(1), 5–13.
- Hessisches Kultusministerium (2021): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Deutsch. Wiesbaden <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/kerncurriculum_deutsch_gymnasium.pdf>
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 29(176), 6–18.
- Iser, W. (1970). *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Universitätsverlag Konstanz.
- Kästner, E. (1935). *Emil und die Detektive*. 144. Aufl. Zürich: Atrium Verlag.
- Kästner, E. (2016). *Emil und die Detektive. Ein Leseprojekt*. 2. Aufl., 8. Druck. Berlin: Cornelsen.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43 <<https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>>
- Köster, J. (2018). Literatur in Einfacher Sprache. *Der Deutschunterricht*, 5, 58–67.
- Kruse, I. (2020). Literatursprache im Medienvergleich erfahren: Literaturbezogene sprachliche Handlungserweiterung in Lehr-Lernarrangements zu kinderliterarischen Medienverbänden. In J. Brügge-mann & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1*. (pp. 155–174). Schneider.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2003). *Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertungen*. J. B. Metzler <<https://doi.org/10.1007/978-3-476-00365-2>>
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Kohlhammer.
- Lypp, M. (2005). Die Kunst des Einfachen in der Kinderliteratur. In G. Lange (Ed.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. 2. Bd. 4., unveränderte Aufl. (pp. 828–843). Schneider.
- Mikota, J. & Oehme, V. (2013a). Literarisches und sprachliches Lernen mit Kinderliteratur: Forschungsansätze und Fragestellungen. In *Literarisches Lernen mit Kinderliteratur. Siegener Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren, Heft 1*. (pp. 7– 39). UniPrint.
- Neubauer, M. (2021). *Einfache Sprache in der Praxis. Handreichung* <https://www.einfache-sprache.com/uploads/1/1/8/5/11853840/2021-06-handreichung_einfache_sprache_dr_neubauer_klein_1.pdf>
- Otto, B. (1902). *Die Sage vom Doktor Heinrich Faust. Der Jugend und dem Volke erzählt von Berthold Otto*. Scheffler.
- Pieper, I. (2005). Literarisch lesen lernen. Zum Erwerb einer Kulturtechnik. In U. Dettmar, S. Lotz, B. Migge & I. Pieper (Eds.), *Grenzbereiche des Lesens*. Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg <<https://core.ac.uk/reader/14504580>>
- Rieckmann, C. (2015). *Eigenständiges Lesen*. Schneider.

- Rosebrock, C. (2015). Der Mut zur Einfachheit. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. *Didaktik Deutsch*, 38, 33–39.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9., akt. Aufl. Schneider.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Klett/Kallmeyer.
- Spinner, K. H. (2010). Methoden des Literaturunterrichts. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Eds.), *Lesen- und Literaturunterricht II. Kompetenzen und Unterrichtsziele; Methoden und Unterrichtsmaterialien; Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. (pp. 190–242). Schneider.
- Stefanowitsch, A. (2014). Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64, 11–18.
- Steinhauer, L. (2010). *Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz*. Fillibach.
- Topalović, E. & Diederichs, L. (2020). Sprachliches und literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache. Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans „Tschick“. In J. Brüggemann & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Teil 1. (pp. 97–113). Schneider.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2014), hrsg. v. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen <https://www.behindertenbeirat-muenchen.de/images/stories/downloadarchiv/Basisdokumente/UN_Konvention_deutsch.pdf>
- Wild, E. & Möller, J. (2015). *Pädagogische Psychologie*. 2., vollst. überarb. und akt. Aufl. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>
- Zabka, T. (2006). Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In C. Kammler (Ed.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. (pp. 80– 101). Kallmeyer.