

Daniela A. Frickel, Bettina Bock, Wiebke Dannecker, Susanne Mischo, Kerstin
Ziemen & Anke Groß-Kunkel

Kohärenz in der Lehrer*innenbildung? Fachdidaktische und sonderpädagogische Wissensbestände von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch zur Förderung sprachlich-literarischen Lernens

Abstract

Die Maßgabe von Inklusion hat neue Impulse für den interdisziplinären Dialog von Fachdidaktik und Sonderpädagogik gesetzt. Dieser besitzt auch das Potential, mehr Kohärenz in der Lehrer*innenbildung zu erzeugen, indem fachdidaktische und sonderpädagogische Konzepte in interfakultären Kooperationen zusammengeführt und hinsichtlich ihrer schulpraktischen Relevanz für die adressierten Lerngruppen reflektiert werden. In diesem Beitrag werden berufsrelevante didaktisch-methodische Konzepte im Fach Deutsch bzw. zur Förderung sprachlich-literarischen Lernens skizziert und Ergebnisse einer Befragung von Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik zu diesbezüglichen Wissensbeständen vorgestellt, die das Nebeneinander gemeinsamer Ausbildungsinhalte von Sonderpädagogik und Deutschdidaktik sowie Annäherungen der Disziplinen sichtbar machen. Dabei sollen auch der Bedarf und der Mehrwert einer stärkeren Zusammenführung und Diskussion von Konzepten deutlich werden, um weitere didaktische Ansatzpunkte und methodische Instrumente für die Realisierung eines gemeinsamen Unterrichts zu finden.

The requirement of inclusion has given new momentum to the interdisciplinary dialogue between teaching methodology and special education. This dialogue has the potential to create increased coherence in teacher education by enabling an interdisciplinary cooperation between teaching methodology and special education concepts, and enabling the reflection of the concepts' practical relevance for the addressed learning groups. This article outlines didactical-methodical concepts relevant to the German (school) subject and to the promotion of linguistic-literary learning, and presents the results of a survey of special-education students that reveals the existence of common educational contents in special education and German didactics, as well as the rapprochement of the disciplines. There is a clear need for, and benefit of, a stronger consolidation and discussion of concepts in order to find further didactic starting points and methodological instruments in realizing inclusive education.

Schlagwörter:

Inklusion, Sonderpädagogik, Deutschdidaktik, Schriftspracherwerb, Literaturdidaktik, Leichte Sprache, Lehrer*innenbildung

Inclusion, special education, teaching German, written language acquisition, teaching literature, simple language, teacher education



I. Einleitung

Inklusion und die damit verbundene Herausforderung, Lernen in heterogenen Settings theoretisch zu fundieren und zu entwerfen, hat die Bedeutung des vernachlässigten Dialogs zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik vor Augen geführt (vgl. u. a. Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; Berg, 2019; Dziak-Mahler, Hennemann, Jaster, Leidig & Springob 2018; Olsen, 2016; Ziemen, 2018). Während die Deutschdidaktik sich erst seit einigen Jahren unter der Maßgabe von Inklusion explizit mit Heterogenität und Diversität im Deutschunterricht beschäftigt (u. a. Naugk, Ritter, Ritter & Zielinski, 2016; von Brand & Brandl, 2017) und damit auch Brücken zu sonderpädagogischen Forschungsbereichen schlägt, entwickelte die Sonderpädagogik in den letzten Jahrzehnten parallel zu den Forschungsdiskursen und Innovationen für den Deutschunterricht an allgemein bildenden Schulen eigenständige Konzepte für den Schriftspracherwerb und den Lernbereich „Lesen - Umgang mit Texten“ an Förderschulen bzw. für den inklusiven Kontext. Diese sind orientiert an erkannten Bedarfen der je nach Förderschwerpunkt anvisierten Schülerschaft. Obwohl eine systematische Auswertung dieser parallelen Entwicklung von Sonderpädagogik und Fachdidaktik noch aussteht, kann davon ausgegangen werden, dass Entwicklungen der Deutschdidaktik von der Sonderpädagogik wahrgenommen, Konzepte adaptiert, modifiziert oder aber selektiert wurden, um dem eigenständige Konzepte gegenüberzustellen (siehe u. a. Euker & Koch, 2010; Günthner, 2013; Hublow, 1985).

Studierende in Lehramtsstudiengängen sehen sich mit der Herausforderung von Inklusion konfrontiert. Erst jüngst haben sie im Verlauf der dreiphasigen Lehrer*innenbildung mit der Einführung von Leistungspunkten zu inklusionsorientierten Fragestellungen in allen (Unterrichts-)Fächern auf der Basis der Lehramtszugangsverordnung NRW (LZV vom 25.04.2016) in ersten Ansätzen die Möglichkeit, spezifische inklusionsbezogene Wissensbestände für ihre zukünftige Tätigkeit systematisch zu erwerben. Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch oder Sprachliche Grundbildung im Studiengang Sonderpädagogik müssen sich dazu mit den skizzierten disziplinspezifischen Entwicklungen und dementsprechend unterschiedlichen bildungstheoretischen Grundlagen, Forschungsansätzen und Konzepten in Bezug auf das Fach Deutsch auseinandersetzen und den Dialog und den Transfer bislang noch überwiegend selbstständig leisten. Dabei stoßen sie darauf, dass sich in den unterschiedlichen Disziplinen verschiedene Konzeptionen und Ansätze – im Fach Deutsch z. B. für den Schriftspracherwerb, die Förderung von Lesekompetenz oder das sprachlich-literarische Lernen sowie Konzepte Leichter bzw. Einfacher Sprache – offenbar größtenteils unabhängig voneinander entwickeln und in den jeweiligen Schulformen in unterschiedlicher Weise etabliert haben. Sie sind damit Expert*innen, wenn es darum geht, den Status quo bezüglich ihrer diskrepanten Ausbildung im Fach Deutsch festzustellen; gleichzeitig haben sie z. B. im Praxissemester bereits Erfahrungen damit gemacht, welche in der universitären Ausbildung behandelten Konzepte Eingang in die Schulpraxis unterschiedlicher Schulformen gefunden haben.

In diesem Beitrag wird zunächst das Design der Studie skizziert. Anschließend wird der fachdidaktische und sonderpädagogische Status quo und Diskurs in Bezug auf die fokussierten Wissensbestände skizziert, um vor diesem Hintergrund Befunde der Studie

vorzustellen und zu diskutieren. Abschließend werden daraus abgeleitete Anforderungen an eine dahingehend kohärente Lehrer*innenbildung, d. h. insbesondere für Studierende im Lehramt Sonderpädagogik zwischen pädagogischen und fachdidaktischen Grundlagen und Perspektiven Zusammenhang stiftende Ausbildung, skizziert.

2. Fachdidaktische und sonderpädagogische Wissensbestände von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch

2.1 Studie

Die Studie wurde im Rahmen einer interdisziplinären Kooperation des Lehrstuhls für Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung und dem Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln entwickelt und im Wintersemester 2019/2020 durchgeführt. Sie zielte darauf ab, aus der Perspektive einer inklusiven Deutschdidaktik für relevant befundene fachdidaktische und sonderpädagogische Wissensbestände und berufspraktische Erfahrungen von Studierenden zu erheben, um daran anschließend Bedarfe und Anforderungen einer dahingehend kohärenten Lehrer*innenbildung abzuleiten. Damit folgte die Studie der Fragestellung: Welche Konzepte zur Förderung sprachlich-literarischer Kompetenzen (in heterogenen Lerngruppen) werden von Studierenden verschiedener Fachrichtungen im Masterstudiengang Lehramt für Sonderpädagogische Förderung an der Universität zu Köln nach dem Praxissemester benannt, in Praxisphasen wiedererkannt und bewertet?

Befragt wurden Studierende eines Masterseminars. Das Seminar wird von Studierenden des Faches Deutsch und des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung (GE) besucht.¹ Zur Beantwortung der Fragestellung dieser Studie eigneten sich die Teilnehmenden dieses Seminars deshalb, weil das Seminar das Ziel verfolgt, Theorien und Modelle der Fachdidaktik Deutsch und der Sonderpädagogik zu diskutieren und hinsichtlich der Planung von inklusiven Lehr-/Lern-Settings zu reflektieren. Zudem haben die Seminarteilnehmenden zumeist bereits das Praxissemester absolviert; Fragen bezüglich der fachdidaktischen und sonderpädagogischen Wissensbestände der Studierenden sowie deren Erfahrungen und Einstellungen bezüglich der Relevanz der jeweiligen Konzepte in und für die Praxis konnten daher von ihnen beantwortet werden.

Die Studierenden, die das Kooperationsseminar besuchten, wurden im Sommersemester 2019 mittels eines Online-Fragebogens unter Verwendung der Software LimeSurvey befragt. Das Vorgehen wurde zur explorativen Felderkundung genutzt, um durch geschlossene Multiple-Choice-Fragen zunächst das Faktenwissen der Studierenden zu bekannten Konzepten und deren Wiedererkennen im Praxisfeld zu erheben. Ergänzende Kommentare waren dabei meist möglich. Einstellungen und damit das prozedurale Wis-

¹ Die Seminarkooperation wird seit dem Wintersemester 2018/19 regelmäßig im Team-Teaching von Wiebke Dannecker (Institut für deutsche Sprache und Literatur II) und von Anke Groß-Kunkel bzw. Kerstin Ziemer (Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung) durchgeführt.

sen zum Konzept der Leichten Sprache hingegen wurden mit Likertskalen abgefragt sowie durch offene Fragen weiter begründet. Die statistische Auswertung erfolgte deskriptiv mittels Microsoft Excel, die offenen Fragen wurden qualitativ-inhaltsanalytisch mittels induktiver Kategorien ausgewertet.² Die Stichprobe setzte sich wie folgt zusammen: An der Studie teilgenommen haben 64 Studierende (Altersdurchschnitt 24,76 Jahre). Die Studierenden befanden sich alle im Masterstudium, die meisten davon (64%) im vierten Semester sowie knapp 5% darüberhinaus, 17% erst im zweiten oder dritten Fachsemester. 55 Teilnehmer*innen der Studie und damit knapp 86% studierten zum Erhebungszeitraum auf das Lehramt für sonderpädagogische Förderung, 14% machten hierzu keine Angaben. Als ersten Förderschwerpunkt gaben 47% der Befragten den Förderschwerpunkt (FSP) Emotionale und soziale Entwicklung an, 38% den FSP Lernen und knapp 2% den FSP Körperlich und motorische Entwicklung. Als zweiter FSP wurde von 52% der Befragten Geistige Entwicklung angegeben, während der FSP Emotionale und soziale Entwicklung und Körperlich und motorische Entwicklung jeweils 9% und der FSP Lernen mit 6% angegeben wurden.

Im Praxissemester haben 78% der Befragten eine Förderschule besucht, 31% davon eine Schule für den FSP Geistige Entwicklung, 20% für den FSP Emotionale und soziale Entwicklung, 11% für den FSP Körperliche und motorische Entwicklung, 9% für den FSP Emotionale und soziale Entwicklung/Lernen & Sprache und 3% für den FSP Lernen. Inklusive Schulen wurden von 20% der an der Studie Teilnehmenden besucht. Hierbei handelte es sich ausschließlich um Grundschulen. Überwiegend wurden die Studierenden in der Primarstufe eingesetzt (5%/53%). In der Unterstufe Sek. I (Klasse 5-7) hospitierten und forschten 17% der Studienteilnehmer*innen, in der Mittelstufe Sek. I (Klasse 8-10) 19%. Lediglich 3% beobachteten den Unterricht in der Oberstufe Sek. II. (Schulformen wie Haupt-, Real- oder Gesamtschule sowie Gymnasium wurden hier nicht angegeben, d. h. offenbar nicht im Praxissemester besucht.)

Der weitere Fragebogen bestand aus den sechs Themenblöcken, wovon vier Themenblöcke die Kenntnisse und Erfahrungen der Studierenden zu Konzepten des Schriftspracherwerbs (B), der Förderung von Lesekompetenz (C), literarischem Lernen (D) sowie zu Leichter Sprache (E) und zu ihren Erfahrungen damit in schulpraktischen Studien erhoben. Mit den verbleibenden Themenblöcken wurden die schulischen Rahmenbedingungen im Praxissemester (A) sowie die Rahmenbedingungen des eigenen Studiums (F) erfasst. Eingesetzt wurden sowohl geschlossene Frageformate (Single-/Multiple-Choice-Fragen, Likert-Skalen) als auch offene Fragen zur Ergänzung und Begründung. Im Folgenden werden die fokussierten Wissensbereiche sowie die dahingehenden Befunde der Studie vorgestellt und diskutiert.

² Die Autorinnen möchten an dieser Stelle Laura Müller und Johannes van den Boom ganz herzlich für ihre Unterstützung bei der technischen Umsetzung der Studie danken.

2.2 Ergebnisdarstellung und Diskussion

2.2.1 Konzepte des Schriftspracherwerbs

Ausgangslage

Schriftspracherwerb (SSE) bezeichnet zunächst einmal den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz; ein wesentlicher Teil der sprachdidaktischen Beschäftigung widmet sich insbesondere Prozessen, Erwerbsbedingungen und didaktischen Konzepten in Bezug auf die Rechtschreibkompetenz. Die Sprachdidaktik legt den Fokus bei ihrer Beschäftigung mit dem Schriftspracherwerb zunächst einmal auf den „ungestörten“ Erwerbsverlauf, allerdings sind auch erschwerte Erwerbsbedingungen (u. a. Deutsch als Zweitsprache, Dyslexien, geistige Behinderung) zunehmend Gegenstand der Beschäftigung. Weniger im Blick sind die spezifischen Voraussetzungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Bis Ende der 1970er/ Anfang der 1980er Jahre war die Annahme in der Sonderpädagogik verbreitet, dass Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (resp. Geistiger Behinderung) nicht lesen und schreiben lernen können. Mit einem erweiterten Verständnis des Schriftspracherwerbs, dem Ansatz des „erweiterten Lesebegriffes“ (Zielniok, 1984) und der damit veränderten Didaktik, konnte nachgewiesen werden, dass dies ein Irrtum ist. Der erweiterte Lesebegriff schließt folgende Etappen ein: Situationen erkennen/wiedererkennen, Bilder-, Signalwort-, Ganzwortlesen, Analyse/Synthese, Erlesen einfacher Texte (vgl. Zielniok, 1984: S. 6ff.). Kritisch wird das Modell des „erweiterten Lesebegriffes“, welches erstmals von Hublow und Wohlgehagen (1978) beschrieben wurde, heute betrachtet, da es Schreibprozesse ausklammert und keine Hinweise zu unterstützender Lernbegleitung gibt (vgl. Thümmel, 2008: S. 539). Wengleich erweiterte Schreibkonzepte in folgende Diskussionen aufgenommen werden, bleibt die Frage der unterstützenden Lernbegleitung unbeantwortet.

Aus sonderpädagogischer Perspektive wurde und wird an Stufenmodellen zum Schriftspracherwerb, wenn auch in modifizierter Form, festgehalten, so bspw. Das „Entwicklungsmodell des erweiterten Leseerwerbs“ nach Koch (2008) und Günther (1989), ergänzt durch Schäfer (vgl. Schäfer, 2016: S. 12). Als herausfordernd bewertet Schäfer den „Übergang von der logographischen bzw. logographemischen zur alphabetischen Stufe“ (ebd.: S. 545), wobei sich Lautgebärden als unterstützend erweisen. Die sonderpädagogischen Diskussionen, sei es im Kontext der Stufenmodelle oder der methodischen Unterstützung, werden zumeist ohne theoretische Begründungen, Hintergründe oder Bezüge geführt.

Jenseits der Sonderpädagogik entwickelte sich im Rahmen der Behindertenpädagogik in den 1980er Jahren ein Konzept, welches maßgeblich von Christel Manske (Synonym: Iris Mann) entwickelt wurde und sich durchgängig an der Theorie der „kultur-historischen Schule“ (Vygotskij, 1987) und der Tätigkeitstheorie (Leont'ev, Galperin; zit. nach Jantzen 2007) orientiert. Das Konzept wurde erstmals in einer Werkstatt für Erwachsene mit Behinderung entwickelt und erprobt (vgl. Mann, 1990). Lesen wird hier als Sinnentnahme aus Zeichen verstanden. Der Unterricht findet in der „Zone der nächsten

Entwicklung“ (Vygotskij, 1987) statt und das Konzept folgt der Theorie der „Interiorisation geistiger Handlungen“ (Galperin, 2004). Damit wird jeder Buchstabe unter Berücksichtigung von: Motivation, Orientierung, Handlung mit Gegenständen, bildhafte Darstellung der Handlung (Materialisation), lautsprachliche Darstellung der Handlung (Verbalsation) und gedankliche Erarbeitung der Handlung (Interiorisation) (vgl. Mann, 1990: S. 29) eingeführt. Verknüpft wird dabei die Erarbeitung der Buchstaben als sinngebende Laute, mit Unterstützung der jeweiligen Gebärde und der Handlung. Rezeption (Lesen) und Produktion (Schreiben, ggf. Alternativen) werden miteinander verknüpft. Neben der Erarbeitung der Buchstaben als sinngebende Laute, erfolgt das Silbentraining, das Erlernen von Wörtern, von Tätigkeitssätzen und schließlich das Lesen und Schreiben von eigenen Geschichten (vgl. ebd.: S. 27 ff.).

Das Konzept wurde nach der Etablierung bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen übertragen. Christel Manske bezeichnet es als „entwicklungsorientierten Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder“ (Manske, 2004), wobei sie die Lesedidaktik an den psychologischen Altersstufen orientiert, so: dem gemeinsam geteilten Empfinden und Wahrnehmen, dem gemeinsam geteilten Agieren, dem gemeinsam geteilten Symbolisieren und dem gemeinsam geteilten Zeichengebrauch (ebd.: S. 74 f.). Kinder (z. B. mit Trisomie 21) lernen somit nicht nur die Schriftsprache, sondern werden zusätzlich in ihrer Lautsprachentwicklung unterstützt.

Generell bestehen in der nationalen und internationalen Forschung zum Schriftspracherwerb in diesem Bereich bedeutende Desiderate, gerade in der empirischen Forschung. Eine repräsentative Studie zur Schriftsprachkompetenz von Schüler*innen mit geistiger Behinderung an bayrischen Förderschulen hat ergeben, dass nach Einschätzung der Lehrkräfte jeweils ca. ein Drittel der Lernenden nicht lesen und schreiben können, während ca. ein weiteres Drittel auf der alphabetischen Stufe lesen und schreiben kann (Ratz & Lenhard, 2013). Obwohl man davon ausgeht, dass die heterogenen Voraussetzungen bei Lernenden mit geistiger Behinderung einen großen Einfluss auf individuelle Kompetenzprofile und die Entwicklung von Schriftsprachkompetenzen haben, gibt es nach wie vor bedeutende Forschungslücken; am häufigsten erforscht werden tendenziell die Personengruppen mit genetischen Syndromen (Abbeduto, Warren & Conners, 2007; Allor, Mathes, Roberts, Cheatham & Champlin, 2010; Di Blasi et al., 2018).

Bislang gibt es keine didaktischen Konzepte für den SSE im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die gleichermaßen das Wissen der Geistigbehindertenpädagogik sowie sprachwissenschaftliches und sprachdidaktisches Wissen vereinen würden. Es gibt aber durchaus Hinweise und zumindest einzelne Studien, die untersuchen, welche Förder- und Erwerbskonzepte für welche Voraussetzungen angemessener sind (z. B. Kuhl, Euker & Ennemoser, 2015 zu silbenbasierten Trainings; Allor et al., 2010). Mit dem Anspruch, schulisches Lernen allen Schüler*innen ohne Ausschluss oder Separation zu ermöglichen, besteht die Herausforderung Konzepte zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln, die den heterogenen Ausgangsvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler*innen gerecht werden. Das Konzept zum Schriftspracherwerb, welches die

verschiedenen führenden Tätigkeiten berücksichtigt, bietet „allen Kindern ihrer psychologischen Altersstufe entsprechend ein adäquates Lernangebot. Die entwicklungsorientierte Lesedidaktik soll ein Schritt in diese Richtung sein“ (Manske, 2013: S. 15). Das Konzept der „entwicklungsorientierten Lesedidaktik“ wurde um die „Inklusive Lesefibel“ (2017) ergänzt, welche ausdifferenziertes Material für den inklusiven Unterricht auf den unterschiedlichen psychologischen Entwicklungsstufen der Kinder enthält. Eine Diskussion bezüglich der Passung zu sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Erkenntnissen steht bislang ebenso aus wie eine konsequente unterrichtliche Umsetzung/Erprobung und Evaluation.

Für Lehramtsstudierende, die sowohl Sonderpädagogik (wo bereits in Teildisziplinen unterschiedliche Modelle für den SSE etabliert sind) als auch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile studieren, dürften diese unterschiedlichen Wissensbestände und Perspektiven weder durchgängig erkennbar noch ohne Weiteres integrierbar sein. Der Fragebogen versucht in dieser Situation zunächst zu erfassen, welche didaktischen Konzepte für den SSE aus Geistigbehindertenpädagogik und Sprachdidaktik bekannt sind und womit die Studierenden in ihrer ersten Praxis bereits Erfahrung gesammelt haben. Im Fragebogen werden folgende Antwortmöglichkeiten (kursiv) vorgegeben:

- *analytisch-synthetische Leselehrgänge (z. B. Lesen mit LO)*: Leselehrgänge, die sowohl auf dem Erkennen von Schlüsselwörtern (Ganzwort) als auch auf der Einsicht in phonographische Eigenschaften basiert
- *auf Automatisierung basierende, rein strukturell ausgerichtete Ansätze (z. B. Intra-Act/ IntraActPlus)*
- *entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht (nach C. Manske)*: ein theoriebasierter Ansatz („Kultur-historische Theorie“; Tätigkeitstheorie), der die individuellen Entwicklungspotentiale der Schüler*innen berücksichtigt und Handlung, Gebärde, Zeichen verknüpft
- *Fibel*: systematische Lehrgänge, die das Grapheminventar sukzessive erschließen; deduktive Vorgehensweise, heute i.d.R. methodenintegrierend aufgebaut (analytisch und synthetisch) sowie mit Anlauttabelle.
- *handlungsorientiert-multisensorische Ansätze (z. B. Lesenlernen mit Hand und Fuß)*
- *Lesen durch Schreiben*: spezielle Form eines Spracherfahrungsansatzes; betont Schreibprozess als Zugang zu Schriftlichkeit, Schreiben auf Basis von Anlauttabellen; Lesekompetenz soll sich durch Schreiberfahrung einstellen
- *Silbenbogen (basierend auf Sonoritätshierarchie)*: neuerer Ansatz einer silbenorientierten Lauttabelle, der auf der Sonoritätshierarchie von Silben basiert (Riegler 2016); kombiniert Phonemanalyse und Silbenaufbau beim Lesen/Schreiben von zweisilbigen Wörtern
- *Spracherfahrungsansatz (z. B. Didaktische Landkarte zum Lesen- und Schreibenlernen, Konfetti)*: ohne vorgegebene Lernprogression, individualisierter Lernprozess, z. B. Module wie in der „Didaktischen Landkarte“ als Orientierungsrahmen für Lehrende und Lernende

- *sprachsystematischer/silbenanalytischer Ansatz*: stark linguistisch fundierte Ansätze, deren Ausgangspunkt nicht das Phonem, sondern die Silbe ist; „Häuserstruktur“ für zweisilbige trochäische Wörter.
- *Sonstiges*: Freitextfeld

Ergebnisse

Welche Konzeptionen...?	Ja
analytisch-synthetische Leselehrgänge	35,9%
auf Automatisierung basierende, rein strukturell ausgerichtete Ansätze	12,5%
entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht (nach C. Manske)	20,3%
Fibel	87,5%
handlungsorientiert-multisensorische Ansätze	20,3%
Lesen durch Schreiben	75%
Silbenbogen (basierend auf Sonoritätshierarchie)	65,6%
Spracherfahrungsansatz	28,1%
sprachsystematischer/silbenanalytischer Ansatz	42,2%
Sonstiges (Freitextfeld)	keine Angaben
Keine Angaben zu der Frage	4,7%

Tab. 1: Konzeptionen des Schriftspracherwerbs

Welche Konzeptionen und Materialien...?	Ja
analytisch-synthetische Leselehrgänge	12,5%
auf Automatisierung basierende, rein strukturell ausgerichtete Ansätze	10,9%
entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht (nach C. Manske)	6,3%
Fibel	17,2%
handlungsorientiert-multisensorische Ansätze	9,4%
Lesen durch Schreiben	12,5%
Silbenbogen (basierend auf Sonoritätshierarchie)	17,2%
Spracherfahrungsansatz	1,6%
sprachsystematischer/silbenanalytischer Ansatz	14,1%
Keine	37,5%
Sonstiges (Freitextfeld)	keine Angaben
Keine Angaben zu der Frage	4,7%

Tab. 2: Konzeptionen und Materialien (z. B. Lehrwerken) des Schriftspracherwerbs in der Stufe der Praxisssemesterschule

Diskussion

Die vergleichsweise häufige Auswahl des „Silbenbogens“ bei den didaktischen Konzepten erstaunt, da es sich um einen verhältnismäßig neuen Ansatz handelt, von dem man noch keine breite Etablierung erwarten kann. Eine mögliche Erklärung ist, dass hier trotz der Spezifizierung in der Antwortmöglichkeit („basierend auf Sonoritätshierarchie“) etliche

Befragte lediglich allgemein silbenunterscheidende Verfahren wie das Zeichnen von Silbenbögen unter Wörtern verstanden haben.

Der relativ große Antwortanteil bei „Keine“ kann nicht ganz eindeutig interpretiert werden: Im direkten Bezug zur Frage muss man ihn zunächst so verstehen, dass bei 37,5% der Befragten in der Praxissemesterschule tatsächlich keine Materialien und Konzepte für den Schriftspracherwerb genutzt werden. Zumindest erkennen die Befragten keine „benennbaren“ Konzepte wieder, da auch im Freitextfeld keine ergänzenden Angaben gemacht wurden. Ob dies bedeutet, dass in Schulen beispielsweise v. a. mit selbst erstellten Materialien gearbeitet wird, die keinem Konzept systematisch folgen, oder ob andere Konstellationen vorliegen, müssen Folgeuntersuchungen ergründen.

2.2.2 Konzepte der Leseförderung

Ausgangslage

Lesen und Leseförderung haben seit der ersten PISA-Erhebung „im populären Bewusstsein einen Höchststand an sozialer Erwünschtheit erreicht“ (Hurrelmann, 2002a: S. 137). Lesekompetenz wird PISA zufolge als „Fähigkeit definiert, Texte zu verstehen, zu nutzen, zu evaluieren, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD, 2019). Auch Menschen mit einer Behinderung wissen um diese kulturelle und soziale Bedeutsamkeit des Lesens (vgl. Groß-Kunkel, 2017). Das Lesekompetenzverständnis der Leistungsvergleichsstudien PISA und IGLU orientiert sich am anglo-amerikanischen Literacy-Konzept, das vom pragmatischen Lesekompetenzbegriff der *Reading Literacy* ausgeht.³ Die kognitionspsychologische Leseforschung, auf die sich das Lesekompetenzmodell von PISA bezieht, beschreibt den Leseprozess als ein Zusammenspiel von verschiedenen Teilprozessen, wie dem Erkennen von Buchstaben, Wörtern und Sätzen, wobei die mentale Konstruktion einer Textrepräsentation die entscheidende kognitive Leistung darstellt. Die Erkenntnis, dass sich Lesen als Wechselspiel von wissensgeleiteten und textbasierten Verstehensprozessen vollzieht, ist auch für das Verständnis der Lektüre literarischer Texte grundlegend (vgl. Dannecker, 2012: S. 48 f). Für das Lesen ist also die Bewältigung einer Reihe von Teilprozessen auf verschiedenen Ebenen notwendig (vgl. Richter & Christmann, 2002: S. 48). Empirisch belegt werden konnte im Rahmen der PISA-Erhebungen ein Stufenmodell, das folgende kognitive Leistungen umfasst: 1) Informationen ermitteln, 2) textbezogenes Interpretieren und 3) Reflektieren und Bewerten (vgl. Artelt & Stanat, 2004: S. 143). In Abgrenzung zum kognitionspsychologischen Lesekompetenzverständnis der großen Vergleichsstudien

³ Das *Programme for International Student Assessment* (PISA) wird von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt. PISA untersucht die Kompetenzen fünfzehnjähriger SchülerInnen in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften. Die Internationale Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU) ist ein Projekt, das auf internationaler Ebene als *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) bezeichnet und durch die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) initiiert und organisiert wird.

PISA und IGLU plädieren Vertreter*innen der Literaturdidaktik für eine Erweiterung der Lesekompetenzmodelle (vgl. Hurrelmann, 2002b; Garbe & Holle, 2007; Rosebrock, 2005). So hat sich in der Literaturdidaktik ein Mehrebenenmodell der Lesekompetenz etabliert, das sich über die Prozessebene der kognitiven Verarbeitung des Textes hinaus, auf die Subjektebene, die sich auf die Leser*innenmerkmale wie Wissen, Beteiligung, Motivation, Reflexion bezieht, und schließlich die soziale Ebene der Anschlusskommunikation und Sozialisation umfasst (vgl. Rosebrock & Nix, 2017: S. 16).

Auch in der Fachdiskussion im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung halten Forschungspositionen Einzug, die Lesen nicht auf das Entziffern von Buchstaben reduzieren, sondern im Rekurs auf einen erweiterten Lesebegriff (vgl. Hublow, 1985) sowie die Neuorientierung durch Euker & Koch (2010) die Steigerung der Leselust und Lesemotivation der Schüler*innen fokussieren. Diese Aspekte sind in dem lesedidaktischen Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix (2017) berücksichtigt. Hinsichtlich der Förderung der Lesefähigkeit hat sich aus Sicht der Autor*innen die Leseflüssigkeit als bedeutsam erwiesen. Nix (2011) definiert Leseflüssigkeit als die Fähigkeit, „längere Textpassagen flüssig zu lesen“ (Nix, 2011: S. 56). Dazu zählen eine angemessene Geschwindigkeit und Betonung des Vorlesens, eine geringe Anzahl von Lesefehlern und die Fertigkeit, unbekannte Wörter schnell zu erlesen (vgl. ebd.: S. 56 f.). Zur Förderung der Leseflüssigkeit bieten sich Rosebrock und Nix (2017) zufolge Lautlese- und Vielleseverfahren an, z. B. Leseolympiade, Lesetheater und Lesetandem (vgl. Rosebrock & Nix, 2017, S. 39 f. und S. 57 f.). Damit werden Konzepte wie das *Repeated Reading* und *Paired Reading* zur Steigerung der Leseflüssigkeit empfohlen, aber auch Verfahren wie Lesestrategietrainings zur Förderung der Selbststeuerung sowie unterschiedliche Formen der Leseanimation zur Lesemotivationssteigerung vorgeschlagen, z. B. Lesenächte, Autor*innenlesung und Bücherkisten.

Ergebnisse

Gefragt wurde zunächst danach, welche Konzepte bzw. Verfahren zur Förderung der Lesekompetenz den Studierenden bekannt sind:

Welche Konzepte bzw. Verfahren...?	Ja
Lautlese-Verfahren (z. B. wiederholtes Lautlesen („Repeated Reading“), begleitendes Lautlesen („Paired Reading“) bzw. Lese-Tandems, Lesetheater)	89,1%
Viellese-Verfahren (z. B. freie Lesezeiten („Sustained Silent Reading“), Leseolympiade)	60,1%
Leseanimation (z. B. Bücherkisten, Klassenbibliotheken, Leserolle, Lesetagebuch, Buchvorstellungen, Lesepass, Lesenacht usw.)	81,3%
Lesestrategien einüben (z. B. ordnende Lesestrategien, elaborierende Lesestrategien, wiederholende Lesestrategien, SQ3R und PQ4R, „Wir werden Textdetektive“)	50,0%
Sonstiges	1,6%
Nicht beendet oder nichts gezeigt.	6,3%

Tab. 3: Bekannte Konzepte bzw. Verfahren zur Förderung der Lesekompetenz

Lautlese-Verfahren z. B. wiederholtes Lautlesen („Repeated Reading“), begleitendes Lautlesen („Paired Reading“) bzw. Lese-Tandems und Lesetheater waren 89% der Befragten bekannt. Viellese-Verfahren wie freie Lesezeiten, Leseolympiade nannten fast 61%, Leseanimation (z. B. Bücherkisten, Klassenbibliotheken, Leserolle, Lesetagebuch, Buchvorstellungen, Lesepass, Lesenacht) 81% der Studierenden. Lesestrategien einüben (z. B. ordnende Lesestrategien, elaborierende Lesestrategien, wiederholende Lesestrategien, *Wir werden Textdetektive*) kannten die Hälfte der Befragten.

Im Anschluss daran wurden die Studierenden zur Nutzung dieser Konzepte zur Förderung der Lesekompetenz im Rahmen ihrer Praxissemestererfahrung befragt.

Welche Konzepte...?	Ja
Lautlese-Verfahren (z. B. wiederholtes Lautlesen („Repeated Reading“), begleitendes Lautlesen („Paired Reading“) bzw. Lese-Tandems, Lesetheater)	56,3%
Viellese-Verfahren (z. B. freie Lesezeiten („Sustained Silent Reading“), Leseolympiade)	15,6%
Leseanimation (z. B. Bücherkisten, Klassenbibliotheken, Leserolle, Lesetagebuch, Buchvorstellungen, Lesepass, Lesenacht usw.)	50,0%
Lesestrategien einüben (z. B. ordnende Lesestrategien, elaborierende Lesestrategien, wiederholende Lesestrategien, SQ3R und PQ4R, „Wir werden Textdetektive“)	10,9%
Sonstiges	18,8%
Nicht beendet oder nichts gezeigt.	6,3%

Tab. 4: Konzepte zur Förderung von Lesekompetenz in der Praxissemestererfahrung

Den Einsatz von Lautlese-Verfahren im Unterricht nannten ca. 56%, Viellese-Verfahren hingegen nur ca. 15%. Mit unterschiedlichen Verfahren der Leseanimation hatte die

Hälfte der Befragten gearbeitet. Das Einüben von Lesestrategien gaben hingegen nur fast 11% an. Weitere Verfahren, die von den Studierenden in der Praxis beobachtet wurden, waren u. a. das Vorstellen von Büchern, welche zuvor von den Schüler*innen gelesen wurden, sowie Lesetage an denen die Schüler*innen Bücher von zuhause mitbringen konnten, sich gegenseitig vorgelesen haben, über das Gelesene gesprochen bzw. Malen zur Geschichte angeboten wurde.

Diskussion

Wie die Ergebnisse zeigen, haben die fachdidaktischen Konzepte der Leseförderung in den letzten Jahren Eingang in die schulische Praxis gefunden. Dass Lautlese-Verfahren im Vergleich zu Viellese-Verfahren weiterverbreitet sind, lässt sich u. U. damit erklären, dass das laute Vorlesen in der Grundschule und den Förderschulen zu den gängigen Methoden gehört. So kommt auch Nix zu dem Schluss: „Im Gegensatz zu den Vielleseverfahren zeigt sich für die Lautlese-Verfahren [...] eine durchgängig hohe Wirksamkeit der verschiedenen Einzelmethode zur Förderung der Leseflüssigkeit“ (Nix, 2011: S. 111).

Im Vergleich zu Verfahren der Leseanimation (Veranstaltungen wie Lesenächte, Autor*innenlesungen etc.) sind Konzepte der systematischen Lesestrategieanwendung (wie etwa *Wir werden Textdetektive* u. a.) erst seit einigen Jahren in der Schulpraxis etabliert. Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse der Befragung nachvollziehbar.

Lesekompetenzen im Sinne der *Reading Literacy* sind unbestritten für den Menschen wichtig, sie dürfen jedoch nicht als Voraussetzung für das Erleben und den Umgang mit Literatur angesehen werden, da ansonsten vielen Schüler*innen mit dem FSP Geistige Entwicklung Literaturerfahrungen im Unterricht vorenthalten werden könnten. Dadurch würde das anthropologisch gegebene und unabhängig von der jeweiligen Lesekompetenz bestehende Bedürfnis des Umgangs mit Literatur von Menschen mit geistiger Behinderung aberkannt (vgl. Groß-Kunkel, 2017). Aktuelle Forschungsvorhaben wie das Projekt LieS (Literarische Texte in Einfacher Sprache) nehmen genau dies in den Blick, indem sie untersuchen, wie die Lesemotivation und Teilhabe an literarischer Bildung der Schüler*innen mit dem FSP Geistige Entwicklung (auch durch Texte in einfacher Sprache) ermöglicht werden können (vgl. Sansour, Vach, Koeb, Janz, Terfloth & Zentel, 2020). Auch Fragen der Textauswahl sind für die Steigerung der Lesefreude von besonderer Bedeutung (vgl. Dannecker & Groß-Kunkel, 2019). Daher wurde bei der vorliegenden Studie der Bereich des literarischen Lernens ebenfalls in den Blick genommen.

2.2.3 Konzepte literarischen Lernens

Ausgangslage

Während „Aspekte literarischen Lernens“ (Spinner, 2006) und dahingehende Konzepte nicht erst seit dem prominenten Artikel von Kaspar H. Spinner sondern seit jeher einen bedeutenden Nucleus der Deutschdidaktik bilden, attestiert Maja Wiprächtiger-Geppert diesem in ihrer „Bestandsaufnahme des Literaturunterrichts an Förderschulen“

(Wiprächtiger-Geppert, 2009: S. 16 ff.) eine Marginalisierung: In Theorie und Praxis wird ein Literacy-Konzept propagiert, das die vorhandene Lernzeit dazu nutzt, die Schüler*innen bestmöglich auf das Berufsleben und die dort erforderlichen schriftsprachlichen Kompetenzen vorzubereiten (vgl. schon Seitz, 2003). Die Lektüre literarischer Texte spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle“ (Wiprächtiger-Geppert, 2015: S. 384; vgl. auch Volz, 2016). Ganzschriften und Originale würden in Förderschulen selten gelesen, häufig „altersinadäquate Texte gewählt“, um basale Lesefähigkeiten zu fördern, und die aus pädagogischer Sicht fragwürdige Methode des Reihum-Vorlesens präferiert (Wiprächtiger-Geppert, 2009: S. 21). In Empfehlungen zur Lektüreauswahl für den Literaturunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern wird dementsprechend meist die Beachtung von Leseinteressen bzw. „Schüler- und Lebensweltorientierung“ (Proksch & Tuttas, 2011: S. 96 f.; Bernasconi 2013: S. 15 f.) gefordert, die häufig zum Einsatz problemorientierter Kinder- und Jugendliteratur, weniger aber ästhetisch anspruchsvoller Literatur, führt (vgl. Wiprächtiger-Geppert, 2009: S. 21).

Durch die Maßgaben von Inklusion zeichnet sich inzwischen eine höhere Aufmerksamkeit für literarisches Lernen, auch angesichts der Sensibilisierung für den Anspruch auf kulturelle Teilhabe ab (z. B. *Lernen konkret: Literatur für alle 2/2019*). In der Geistigbehindertenpädagogik populäre Konzepte wie mehr²Sinn Geschichten[®] (Fornefeld, 2013) und das aus der Religionsdidaktik (Nipkow, 1986) adaptierte der Elementarisierung (Heinen, 1989) werden zunehmend als Möglichkeiten literarästhetischen Lernens rezipiert (z. B. Böing & Terfloth, 2013; Frickel, Nitschmann, Thiess & Wittenhorst, 2018; Franz, 2007; Horneber, 2017; Proksch & Tuttas, 2011). Auch die fachwissenschaftlich orientierte Literaturdidaktik, die bislang häufig auf homogene Gruppen fokussiert hat, entwickelt Konzepte zur Perspektivierung von Heterogenität (z. B. von Brand & Brandl, 2017: S. 159-177), während die empirische Forschung zum inklusiven Literaturunterricht noch in den Anfängen steht (s. aber Thäle, 2020).

Um allen Schüler*innen Zugang zu Literatur zu ermöglichen, werden neben bildungstheoretischen Grundlagen vor allem etablierte fachdidaktische Konzepte bzw. Methoden hinsichtlich ihrer Potentiale erörtert. Als für den Literaturunterricht paradigmatisch werden hier vier Fokussierungen unterschieden: (1) Ein auf die Textanalyse hin orientierter, (2) ein hermenteutisch auf das Verstehen und literarische Bildung hin orientierter, (3) ein auf die Förderung von Imagination und Empathie orientierter handlungs- und produktionsorientierter (Nickel-Bacon, 2006: S. 109f.) Literaturunterricht sowie (4) ein reduziertes Konzept von Literaturunterricht, das die Leseförderung fokussiert und in Bezug auf die Lektüren stärker individualisiert (vgl. Christmann & Rosebrock, 2006: S. 157). Inzwischen lässt sich ein Literaturunterricht im Medienverbund als weitere Form beschreiben, die allerdings auch quer zu den anderen Mustern liegen kann. Im Folgenden sollen zwei dieser Fokussierungen genauer betrachtet werden: der Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (HPU) und das Literarische Unterrichtsgespräch (LUG):

Das Konzept des HPU wurde in den 1980er Jahren entwickelt und gilt seit den 1990er Jahren an Regelschulen als etabliert. Er knüpft an reformpädagogische Konzepte

an und zielt auf ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Die Abwehr eines rein analytisch vorgehenden Literaturunterrichts erklären ihre Vertreter*innen damit, dass „die Schülerinnen und Schüler nicht auch in ihrer Sinnlichkeit, ihren Gefühlen, ihrer Phantasie, ihrem Tätigkeitsdrang angesprochen werden“ (Haas, Menzel & Spinner, 1994: S. 17), und betonen: „Besonders wichtig ist dieser Aspekt überall da, wo – etwa in der Grundschule – die Vorherrschaft der analytischen Vorgehensweise entweder nicht der geistig-seelischen Entwicklung der Heranwachsenden entspricht oder die dafür notwendige analytische Begabung nicht vorhanden ist. [...] Allen nicht-analytischen Begabungen wird damit letztlich der Zugang zu Literatur verwehrt [...]“ (ebd., S. 17 f.; vgl. Haas, 2015: S. 7) Auch in förderschulischen Kontexten wurde das Potential, Ansätze des HPU für literarisches Lernen zu nutzen, erkannt (z. B. Böing & Terfloth, 2013). Der HPU kann auch im Zeichen von Inklusion als relevanter Methodenspeicher angesehen werden und es ermöglichen, Schüler*innen individuelle Zugänge zu Literatur zu ermöglichen (vgl. Frickel, Wittenhorst & Thiess, 2019).

Die dabei entstandenen Schüler*innenprodukte können – wie auch das jüngst wieder intensiver beachtete Vorlesen (vgl. Becker, 2016) – die Anschlusskommunikation vorbereiten, die auf ästhetische Erfahrung im Erleben von Polyvalenz und ein Verstehen im hermeneutischen Sinne als unabschließbaren Prozess (vgl. Olsen, 2016; 2020) abhebt. Als auch für sonderpädagogische Kontexte (Förderschwerpunkt Lernen) probat wurde hierfür das um das Jahr 2000 entstandene Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs (Härle & Steinbrenner, 2004; Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010) von Wiprächtiger-Geppert (2009) ausgewertet. Komplexe lyrische Texte und Kurzprosa bilden dabei den Ausgangspunkt für die Initiierung offener, lebendiger und authentischer Gespräche über Literatur. Das Modell lässt sich angelehnt an Jerome Bruners Spracherwerbtheorie (2002) als „Format“ beschreiben, das literarisches Verstehen als einen ergebnisoffenen, tendenziell hierarchiefreien „grundsätzlich gesprächsförmigen Prozess konzipiert, an dem sich alle Teilnehmenden gleichwertig beteiligen“ (Härle, 2018). In sonderpädagogischen Kontexten oder inklusiven Settings muss dieses Konzept z. B. durch Visualisierungen unterstützt oder erweitert werden. Das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation bietet zudem vielfältige Impulse zur Anpassung der Methoden zur Gesprächsführung (z. B. Horneber, 2017).

Als adaptive Lerngelegenheit wird mit Blick auf heterogene Lerngruppen das Potential von Literatur im Medienverbund (vgl. u. a. Kruse, 2016; 2020) diskutiert. Mediale Adaptionen durch Bilder(bücher), Hörbücher, Filme etc. können in geschickt gestalteten Lernarrangements auch im Zusammenhang mit dem Printtext ggf. niedrigschwelligere Zugänge für Schüler*innen bieten, die wenig literarische Erfahrungen bzw. eine sogenannte „Literatursprache“ mitbringen (vgl. Kruse, 2020), über keine oder nur über geringe Lesekompetenzen verfügen oder andere Rezeptionsprobleme zeigen wie bspw. bei der Herausforderung einer rein textbasierten Imagination. Die Vielfalt an Formaten „bietet Varianzen sowohl im Bereich der Wahrnehmungsmodalitäten als auch im Bereich der Komplexitätsgrade“ (Kruse, 2016: S. 171) und schafft Möglichkeiten zum Austausch über

Literatur. Literatur im Medienverbund kann hier zur Differenzierung genutzt werden oder eine unterstützende oder kompensatorische Funktion erfüllen.

Ergebnisse

Welche Konzepte bzw. Verfahren...?	Ja
Literarisches Unterrichtsgespräch (Gespräch über einen literarischen Text, im Sitzkreis)	85,9%
Handlungs- und Produktionsorientierter Unterricht (Verfahren wie Schreiben von Gegentexten oder Tagebucheinträgen, Briefen, szenische Interpretation,...)	81,3%
Textanalyse (Analyse der literarischen Gestaltung eines Textes, z. B. von Gedichten)	78,1%
Medienverbunddidaktik (Nutzung anderer Medienformate in Ergänzung zum Buch)	71,9%
Sonstiges	0,0%
Nicht beendet oder nicht gezeigt	9,4%

Tab. 5: Bekannte Konzepte bzw. Verfahren im Literaturunterricht

Die Studie zeigt, dass einer großen Mehrheit der Studierenden diese Konzepte, die im Diskurs als für literarästhetisches Lernen in Förder- als auch in inklusiven Schulen als anschlussfähig angesehen werden, bekannt sind. So gaben 85% der Befragten an, das LUG zu kennen, 81% den HPU. Etwas weniger, aber immerhin noch knapp zwei Drittel der Befragten gab außerdem an, über Wissen hinsichtlich der Konzepte zur Textanalyse und Ansätze einer Medienverbunddidaktik zu verfügen.

Im Kontrast dazu steht, dass nur von ca. der Hälfte der Befragten das LUG (50%) und der HPU (53%) in der Unterrichtspraxis wahrgenommen wurde. 33% der Befragten gaben an, Ansätze einer Medienverbunddidaktik erkannt zu haben. Konzepte der Textanalyse wurden dagegen nur von 8% der Befragten berichtet.

Welche Konzepte...?	Ja
Literarisches Unterrichtsgespräch (Gespräch über einen literarischen Text, im Sitzkreis)	50,0%
Handlungs- und Produktionsorientierter Unterricht (Verfahren wie Schreiben von Gegentexten oder Tagebucheinträgen, Briefen, szenische Interpretation,...)	53,1%
Textanalyse (Analyse der literarischen Gestaltung eines Textes, z. B. von Gedichten)	7,8%
Medienverbunddidaktik (Nutzung anderer Medienformate in Ergänzung zum Buch)	32,8%
Sonstiges	9,4%
Nicht beendet oder nicht gezeigt	9,4%

Tab. 6: Konzepte zur Förderung literarästhetischer Rezeptionskompetenz in der Praxissemesterschule

Als literarische Gegenstände, die im Rahmen von Praxiserfahrungen wahrgenommen wurden, werden folgende genannt: Bilderbücher, Gelegenheitsgedichte (Weihnachtsgedichte), Märchen, Balladen, kleine literarische Formen in Fibeln (ABC der Tiere) und mehr- \rightarrow Sinn Geschichten® („Das Rotkäppchen“). Hier werden auch Werke in Einfacher Sprache genannt („Tschick“). (Dass den Studierenden mehrere Titel in Einfacher Sprache bekannt sind, wird in den Antworten zum nächsten Item deutlich (s. unter 2.2.4).)

Diskussion

Insgesamt scheinen die Studierenden über ein solides Wissen im Bereich der methodischen Paradigmen des Unterrichts im Kontext literarischen Lernens zu verfügen. Dass nicht alle Studierenden Wissen über den HPU anzeigen, überrascht aufgrund der Prominenz des Konzepts und der Anschlussfähigkeit allerdings. Kenntnisse über eine Medienverbunddidaktik zeigen, dass die Vermittlung mit der Zeit geht und damit auch die Möglichkeiten einer späteren Implementation in die Praxis durch diese Kohorte der Studierenden gegeben sind. Dass die Konzepte in den Praxisphasen nicht in größerem Umfang beobachtet wurden, kann mit der Ausschnitthaftigkeit der Erfahrung zusammenhängen, könnte aber auch den eingangs unter 2.2.3 erklärten Befund von Wiprächtiger-Geppert (2009) zur Marginalisierung von Literaturunterricht in Förderschulen bestätigen. Tiefergehende Forschung wäre hier angezeigt. Es werden nur wenige literarische Gegenstände genannt bzw. erinnert. Hier weisen die Daten allerdings darauf hin, dass multimodale und mehrsinnliche Texte in der Praxis zum Einsatz kommen. Der Trend zu Texten in Einfacher Sprache oder vermeintlich einfachen Texten – die in der Diskussion um eine inklusive Literaturdidaktik kritisch erörtert werden – deutet sich hier an. Dass das Potential von Leichter Sprache insbesondere in Bezug auf literarisches Lernen von den Studierenden unterschiedlich und wenig differenziert bezüglich der unterschiedlichen Zielsetzungen bewertet wird, verdeutlicht der nächste Punkt.

2.2.4. Leichte Sprache

Leichte Sprache kann als eine Form barrierefreier Kommunikation eingeordnet werden, die intuitiv in der Praxis entwickelt wurde, und zwar ursprünglich nicht für didaktische Kontexte, sondern als Mittel, um schriftliche Texte im Alltag für bestimmte Personengruppen zugänglich zu machen (Bredel & Maaß, 2016). Als Hauptzielgruppe können Erwachsene mit geistiger Behinderung gelten, darüber hinaus werden u. a. DaF-/DaZ-Lernende, Menschen mit geringen Lesekompetenzen sowie mit Hörschädigung genannt. Obwohl es beträchtliche Desiderate in der empirischen Evaluation gibt und unterschiedliche Regelwerke und Praktiken der Texterstellung existieren, wird Leichte Sprache oft als einheitliches Konzept verstanden, das durch ein überschaubares und vermeintlich klar und einfach umzusetzendes Regelset Verständlichkeit garantiert (vgl. Bock, 2018). Mittlerweile liegen erste empirische Studien zu Merkmalen Leichter Sprache in den Bereichen Lexik, Grammatik und Text vor, die die Verständlichkeit des Ansatzes überprüfen; einige Ergebnisse bestätigen und differenzieren die bisherige Praxis, einige deuten aber auch

darauf hin, dass gängige Prinzipien überdacht werden sollten (Bock, 2019; Fuhrhop & Schreiber, 2020; Topalović & Diederich, 2020 sowie Beiträge in Bock & Frickel, 2021). Mittlerweile ist Leichte Sprache auch in etlichen Kommunikationsbereichen etabliert. In der – insbesondere sonderpädagogischen – Lehrer*innenbildung ist sie ein festes Element, in der deutschdidaktischen und DaZ-bezogenen Ausbildung ist sie zunehmend Gegenstand. Trotz der zunehmenden Resonanz von Lesereihen in (Schulbuch-)Verlagen in der Unterrichtspraxis, hat die Deutschdidaktik erst relativ spät begonnen, dieses Feld zu erforschen (vgl. *Didaktik Deutsch* 38/2015; Becker, 2020; Brüggemann, Stark & Fekete, 2020). Mit einer Ausgabe der Zeitschrift *Didaktik Deutsch* im Jahr 2015 ist die Erforschung vereinfachter Lektüren und die Diskussion um deren Potentiale für den Literaturunterricht in heterogenen Settings entfacht und hat konträre Positionen und Argumente ins Feld geführt (vgl. u. a. die Beiträge in Brüggemann & Mesch, 2020).

Ergebnisse und Diskussion

Insgesamt zeigt sich, dass die Befragten den Ansatz Leichte Sprache zunächst einmal kennen. Lediglich zwei Befragte gaben an, dass ihnen Leichte Sprache in Bezug auf literarästhetische Rezeptionskompetenz nicht vertraut ist; für die Anwendungsfelder sprachliches Lernen und Lesekompetenzförderung war aber auch diesen beiden Personen Leichte Sprache bekannt. Was aus den Befragungsdaten nicht hervorgeht, ist das genaue Verständnis von Leichter Sprache. Welche Umsetzungspraktiken, welche Anbieter und Regelwerke, welche prototypischen Texte und Erscheinungsformen (s. Abschnitt 2.2.1) die Befragten im Kopf hatten (und in welcher Weise sie in Studium oder Praxis mit Leichter Sprache vertraut (gemacht) wurden), kann die Befragung demnach nicht abbilden. Für die Interpretation der Befragungsergebnisse bedeutet dies, dass die Unterschiede in den Einschätzungen einerseits auf unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen von Leichter Sprache zurückgehen könnten, andererseits könnten sie auch unterschiedliche Einstellungen zu und Einschätzungen der Anwendungstauglichkeit in den drei abgefragten Bereichen abbilden. Teilweise lassen die offenen Antworten hier auch genauere Rückschlüsse zu.

Gefragt wurde nach der Rolle, die die Befragten Leichter Sprache in Bezug auf sprachliches Lernen, die Förderung der Lesekompetenz und die Förderung literarästhetischer Rezeptionskompetenz in heterogenen Lernkontexten zuschreiben. Die Befragten konnten ihre Einschätzung auf einer fünf-stufigen Likertskala von sehr wichtig (1) bis unwichtig (5) angeben. Über alle drei Anwendungsbereiche hinweg zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Befragten Leichter Sprache eine sehr wichtige oder wichtige Rolle zuschreibt. Am größten ist die Zustimmung beim Anwendungsfeld Lesekompetenzförderung: 71% der Befragten gaben an, Leichte Sprache habe hier eine sehr wichtige oder wichtige Rolle. Ähnlich fällt die Einschätzung für den Bereich sprachliches Lernen aus (64% sehen eine sehr wichtige oder wichtige Rolle). Etwas anders fallen die Ergebnisse für den Bereich der literarästhetischen Rezeptionskompetenz aus: Der größte Anteil an Befragten (38%) gaben an, dass Leichte Sprache in diesem Bereich lediglich eine mittlere

Bedeutung habe; 18% hielten den Ansatz hier sogar für kaum wichtig oder unwichtig. Insgesamt sind die Einschätzungen intrapersonell recht homogen, d. h. die Werte für die drei Anwendungsbereiche unterschieden sich bei den meisten Befragten nicht mehr als einen Punkt auf der Likert-Skala. Lediglich bei der literarästhetischen Rezeptionskompetenz gab es größere Abweichungen: Dieser Bereich wurde im Vergleich mit den anderen beiden Anwendungsfeldern zum Teil als deutlich weniger wichtig eingeschätzt.

Zu jeder Bewertungsskala gab es die Aufforderung, eine Begründung in Freitextform zu geben. Interessant ist zunächst, dass die Begründungen oftmals eher den Charakter von allgemein-deklarativen Beschreibungen Leichter Sprache haben. Nicht selten haben die Äußerungen zudem eine deontische Bedeutungskomponente:

- „Damit alle am Unterricht teilnehmen können und den Inhalten folgen können.“
- „Teilhabe!“
- „Um allen SuS einen Zugang zu ermöglichen.“
- „Um jedem Schüler die Möglichkeit zu geben, sich an dem Unterricht zu beteiligen“
- „Leichte Sprache ist wichtig, da sie eine Möglichkeit der Teilhabe ist; trotzdem muss bedacht werden, dass durch leichte Sprache auch Inhalte verloren gehen können“
- „Wenn Kinder das Gelesene nicht verstehen, gibt es keine Basis, auf der aufgebaut werden kann. Vor allem im Unterricht entstehen sonst nur Probleme und Missverständnisse, die nicht sein müssten.“

An den Zitaten wird bereits deutlich, dass die Aussagen oftmals allgemein und vage bleiben. In den meisten Äußerungen im Fragebogen wird kein Bezug zum abgefragten Anwendungsbereich hergestellt bzw. sind sogar etliche Äußerungen enthalten, die inkompatibel mit dem jeweiligen Anwendungsbereich sind (z. B. wird das erleichterte Verständnis von Textinhalten als ein Potenzial Leichter Sprache angegeben, dies ist aber kein zentrales Thema für die Frage, ob Leichte Sprache geeignet ist für sprachliches Lernen oder die Förderung literarästhetischer Rezeptionskompetenz).

Häufige Begründungselemente sind über alle drei Anwendungsfelder hinweg:

- Verbessertes/erleichtertes Verstehen (von Inhalten) wird mit Abstand am häufigsten als Begründung angeführt; dies wird sowohl auf den mündlichen Sprachgebrauch (Unterrichtskommunikation) als auch den schriftlichen Sprachgebrauch bezogen (z. B. „Damit der Unterrichtsgegenstand ALLEN Schüler*innen verständlich gemacht werden kann.“).
- Verbesserung der (Lese-)Motivation bzw. Abnahme von Frustration; auch dies wird sowohl auf die Teilnahme am Unterricht (und die Arbeit an Unterrichtsgegenständen) bezogen als auch auf schriftliche Texte (z. B. „Schwere Texte können Schülerinnen und Schüler leicht demotivieren. Leichte Sprache verspricht hohe Erfolgschancen und steigert somit die Motivation.“).
- Leichte Sprache wird als nicht ästhetisch eingeordnet bzw. allgemein wird die (von einem Ausgangstext abweichende) Form/Struktur Leichter Sprache als Begründung

- für eine geringere Bedeutung in einem der Anwendungsfelder angeführt; am häufigsten wird dies auf den Bereich literarästhetischer Rezeptionskompetenz bezogen (z. B. „In diesem Fall ist leichte Sprache von tendenziell geringerer Bedeutung, da literarische Werke eben gerade durch ihre Sprachliche (sic!) Originalität ästhetisch sind und auch in dieser Form rezipiert werden sollten“).
- Ein Nebeneinander von Leichter Sprache und Nicht-Leichter-Sprache im Unterricht wird als Lösung für (meist nur vage) geäußerte Probleme Leichter Sprache benannt; vereinzelt wird auch eine Entwicklungsperspektive eingenommen: Ziel sei das „Überwinden“ von Leichter Sprache hin zu komplexeren/weniger abweichenden Sprachgebrauchsformen (z. B. „Leichte Sprache ist vor Allem für Schüler*innen mit Förderbedarf GG [Geistige Entwicklung; Anm. d. Verf.] notwendig. Bei einer heterogenen Zusammensetzung könnte der Einsatz von leichter Sprache jedoch dazu führen, dass andere Schüler*innen unterfordert wären. Man sollte ein Gleichgewicht schaffen & Angebote mit Leichter Sprache stellen.“; „Einstieg zum Lesen über leichte Sprache ermöglicht Kompetenzzuwachs. Muss allerdings nach und nach durch nicht-Leichte Sprache abgelöst werden.“)

Desweiteren gab es eine Reihe unspezifischer Funktionsbeschreibungen, wie die, dass Leichte Sprache an Sprache und Literatur heranführen, einen Einstieg für sprachliches Lernen bieten und die Erstlesekompetenz fördern könne. Zwar fehlt hier nicht der in der Frage hergestellte deutschdidaktische Bezug wie bei den eingangs zitierten Äußerungen. Unklar bleibt aber bei solchen Äußerungen, ob über die programmatische Funktionszuordnung hinaus, die tatsächlichen Potenziale und Hürden des Ansatzes reflektiert wurden. Es muss hier die Frage offenbleiben, wie genau Leichte Sprache diese verschiedenen Anforderungen tatsächlich erfüllen kann und inwiefern sie tatsächlich Vorteile gegenüber bestehenden Mitteln in diesen Bereichen hat (und wenn ja, wo genau diese lägen).

In den Daten zeigt sich insgesamt relativ deutlich, dass die befragten Studierenden vor allem allgemein- und sonderpädagogische Wissensbestände aufrufen, um die Funktion Leichter Sprache zu beschreiben. So wird sie als Mittel der Teilhabeermöglichung beschrieben, und zwar insbesondere als Mittel, das die „Teilnahme am Unterrichtsgeschehen“ und die Teilhabe an Unterrichtsinhalten ermögliche. Die spezifisch sprach- und literaturdidaktischen Lernkontexte, die in den Fragen eigentlich thematisiert werden, werden hingegen kaum aufgegriffen. Das spricht dafür, dass die Befragten entsprechende fachdidaktische Wissensbestände nicht abrufen und nicht auf das Phänomen Leichte Sprache anwenden können. Auch die kritisch-abwägenden Äußerungen differenzieren zwar die Anwendungsmöglichkeiten (s. o.), liefern jedoch ebenfalls durchgängig keine fachdidaktische Reflexion der getroffenen (holistischen) Einschätzungen.

Problematisch ist dieser Befund insofern, als Leichte Sprache gerade kein klar konturiertes Konzept und schon gar kein einfach anzuwendendes „Rezept“ ist, das Lehrkräften Leitlinien an die Hand geben würde, wie man es auf eine Schülerschaft mit heterogenen Lernvoraussetzungen anwendet und schon hätte man eine gelungene Differenzierung geschaffen. Die Anwendung Leichter Sprache im inklusiven Unterricht erfordert ge-

rade, dass Lehrkräfte fachdidaktisch fundierte Urteile fällen können, in welchen Kontexten – d. h. bei welchen Lernenden, welchen Gegenständen, welchen Lernzielen – und mit welchen Zielen (Textverstehen, sprachliche Entwicklung, literarästhetisches Erleben etc.) Leichte Sprache gewinnbringend eingesetzt werden kann. Zudem fordert sie eine adaptive Umsetzung, d. h., was in der jeweiligen Lehr-Lernsituation und bei den jeweiligen Zielen die angemessene Form Leichter Sprache ist – was also „leicht“ und zugleich adressaten- und zielangemessen ist – muss immer wieder neu bestimmt werden (vgl. hierzu auch Mesch, 2020; Brüggemann et al., 2020).

2.3 Methodenkritik

Die vorliegenden Befunde der Fragebogenerhebung bieten einen ersten Einblick in die Wissensbestände von Lehramtsstudierenden zu Konzepten zur Förderung sprachlich-literarischer Kompetenzen (in heterogenen Lerngruppen) sowie zu deren Fähigkeit, diese in der Praxis wiederzuentdecken und zu bewerten. Mit diesem Fokus der Studie wird gleichwohl deutlich, dass die Daten keinen Rückschluss auf aktuelle schulische Praxis zum behandelten Thema erlauben. Vertiefte Forschung beispielsweise zum mutmaßlich verbreiteten Einsatz fachdidaktischer Konzepte zur Leseförderung (Abschnitt 2.2.2) wären hier erkenntnisreich. Vielmehr steht in der vorliegenden Studie das Faktenwissen der Studierenden im Fokus, entsprechende Konzepte zu erinnern, zu benennen und in der Praxis zu erkennen, das konzeptuelle Wissen, die Konzepte zu verstehen sowie das prozedurale Wissen, diese zu bewerten (vgl. Anderson & Krathwohl, 2001: S. 38-53).

In der Datenanalyse wurde deutlich, dass sich Unschärfen in den Antworten aus den jeweiligen Wissensbeständen und Begriffsverständnissen der Studierenden ergeben. So setzten die Items ein Verstehen der benannten Konzepte (z. B. Leichte Sprache, Lautlese-Verfahren) voraus. Ein nur selektives Verständnis schlägt sich in möglicher Weise verzerrten Antworten nieder, wie in Abschnitt 2.2.1 am Beispiel des Silbenbogens deutlich wurde. Ein Mixed-Method-Design unter Einbindung des Online-Fragebogen und vertiefter Interviews mit Fokusgruppen hätte diesen Unschärfen ggf. entgegenwirken können.

Der Anspruch an die Erinnerungsleistung der Studierenden war dabei hoch, da zwischen schulischer Praxis im Praxissemester und Erhebung unterschiedlich lange Zeiträume gelegen haben. Die Studie wurde damit hinsichtlich wiederentdeckter Konzepte in der Praxis retrospektiv durchgeführt, ohne dass Studierende im Rahmen der Praxisphase von zu beobachtenden Konzepten Kenntnis hatten. Einflussnehmend hinzu kam der nur selektive Einblick in die schulische Praxis einer Schule und in der Regel einer Klasse in einem zeitlich begrenzten Rahmen.

Weiterhin beschränken sich die Befunde primär auf Wissensbestände von Studierenden des Lehramtsstudiengangs Sonderpädagogische Förderung (85,9%, s. o.). Überwiegend wurde das Praxissemester an Förderschulen absolviert (78,1%), nur ca. ein Fünftel der Studierenden war in einer inklusiven Schule tätig. Aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe konnten damit keine Vergleichsgruppen gebildet werden, obgleich dies in weiteren Studien interessante Einblicke bieten könnte.

3. Fazit: Anforderungen an die Lehramtsausbildung

Aus der Studie leiten wir folgende Konsequenzen für die Lehramtsausbildung ab: Zum jetzigen Zeitpunkt erscheint es wichtig, die disziplininternen Entwicklungen von Fachdidaktik und Sonderpädagogik in ihrer Parallelität bezüglich der jeweils etablierten Konzepte sowie deren Genese und Funktionen bzw. dem Adressatenkreis in Seminaren zum Deutschunterricht sichtbar zu machen, um so die Kohärenzbildung für die Studierenden hinsichtlich ihrer Ausbildungsinhalte zu unterstützen. Dabei können diese Konzepte auch in einen Dialog gesetzt und mit der Zielperspektive Inklusion das Potential des jeweiligen Konzepts für den Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen reflektiert bzw. zielführende Verknüpfungen diskutiert werden. Über interfakultäre Forschungsprojekte hinaus erscheint hierfür eine Rahmung in interfakultären Kooperationsseminaren notwendig, um die beidseitige Expertise zu gewährleisten.

Die Studie strebt damit die Fortführung des interdisziplinären Dialogs in der Lehramtsausbildung an, in dem es darum gehen muss, in der Zusammenführung von Konzepten weitere didaktische Ansatzpunkte und methodische Instrumente für die Realisierung eines gemeinsamen Unterrichts zu finden. Neuere disziplininterne Konzepte können in diesem Rahmen außerdem dahingehend erörtert werden, inwiefern sie sich für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen eignen. Konzepte, die in der Schulpraxis stärker etabliert als bereits wissenschaftlich erforscht sind, wie bspw. die Medienverbunddidaktik oder Leichte Sprache, müssen hier kritisch reflektiert werden und können gerade im Praxissemester Projektideen für forschendes Lernen bilden.

In der Forschung bestehen bedeutende Desiderate, insbesondere im Hinblick auf die empirische Beschreibung von Kompetenzprofilen und die Wirksamkeit von didaktischen Konzepten in den unterschiedlichen Bereichen des Deutschunterrichts. In den sonderpädagogischen Teildisziplinen sowie in Deutschdidaktik und Fachwissenschaft gibt es hier teilweise unterschiedliche Forschungsperspektiven und Theoreme, die nicht immer ohne Weiteres aneinander anschlussfähig sind (vgl. Bock, 2019). Dies ist auch für die Lehrer*innenbildung eine Herausforderung. Wünschenswert wäre daher die verstärkte Entwicklung gemeinsamer Ansätze (z. B. für den Schriftspracherwerb).

Insgesamt wäre es ein Ziel für die Lehrer*innenbildung, die verschiedenen disziplinären Perspektiven für die Studierenden besser zu verschränken und ihre jeweilige Relevanz für das praktische Handeln im Unterricht deutlicher zu machen. Sichtbar wird das z. B. am Konzept Leichte Sprache: Schematisch zusammengefasst schreibt die Perspektive der Sonderpädagogik Leichter Sprache scheinbar (!) mehr Potenziale als Kritikpunkte zu; die Perspektive von Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik und Literaturwissenschaft/Literaturdidaktik „mahnt“ häufig zur Differenzierung und zur kritischen Reflexion – was aber nicht als ablehnende Haltung missinterpretiert werden darf. Die Gefahr ist, dass ansonsten aus Sicht der Studierenden Widersprüche bei der Behandlung ein und desselben Gegenstands in den unterschiedlichen Fächern entstehen. Die Fachdidaktik stellt die spezifischere Frage nach der konkreten Umsetzung in fachlichen Lernkontexten, d. h. neben den Lernenden und ihren Voraussetzungen – dem Fokus der Sonderpädagogik – ist der fachliche Gegenstand und der Erwerb sprachlicher und literaler Kompetenzen im Blick.

Sonderpädagogik-Lehrkräfte, die im Fachunterricht tätig sind, benötigen ein entsprechend differenziertes Wissen und die fachdidaktisch wie sonderpädagogisch fundierte Fähigkeit zur Adaption, um Schriftspracherwerbskonzepte, Konzepte literarästhetischen Lernens oder Leichte Sprache angemessen einzusetzen.

Bibliografische Angaben

- Abbeduto, Leonardo; Warren, Steven. F. & Conners, Frances. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. In *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 13, S. 247-261.
- Allor, Jill. H.; Mathes, Patricia G.; Roberts, J. Kyle.; Cheatham, Jennifer. P. & Champlin, Tammi. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. In *Psychology in the Schools* 47, S. 445-466.
- Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (2014). Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann.
- Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Addison Wesley.
- Artelt, Cordula & Stanat, Petra (2004). Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In Schiefele, Ulrich & Schneider, Wolfgang. *Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz*. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-168.
- Becker, Maria (2016). Vorlesen im inklusiven Deutschunterricht. In *Literatur im Unterricht* 1, S. 21-32.
- ___ (2020). LieS! Literatur in einfacher Sprache für Kinder- und Jugendliche. In Frickel et al. (Hg.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick: analytische und didaktische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang S. 279-297.
- Berg, Margit (2019). Sonderpädagogik – Fachdidaktik. In Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralph (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 160-176.
- Bernasconi, Tobias (2013). Literaturunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung. In: *Lernen konkret* 3, S. 15–20.
- Bock, Bettina M. & Frickel, Daniela A. (Hg.) (2021). *Der Deutschunterricht* (Thema: TeXt-kompleXität)(1).
- Bock, Bettina M. (2019). „Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt. Korrigierte Druckfassung (= Kommunikation – Partizipation – Inklusion, Band 5). Berlin.
- ___ (2018). Was ist für wen leicht verständlich? Befunde zu Wortschatz, Grammatik und leserseitigem Wissen. In *Der Deutschunterricht* 5, S. 15-25.

- Böing, Ursula & Terfloth, Karin (2013). „Gedichte lesen, erleben und handelnd erarbeiten“. Elementarisierung als Schlüssel zum inklusiven Literaturunterricht. In *Lernen konkret* 31 (3), S. 24-30.
- Brand, Tilman von & Brandl, Florian (2017). Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze: Kallmeyer Klett.
- Bredel, Ursula & Maaß, Christiane (2016). *Leichte Sprache*. Berlin: Bibliographisches Institut.
- Brüggemann, Jörn & Mesch, Birgit (2020). Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1 und 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brüggemann, Jörn; Stark, Tobias & Fekete, Isteván (2020). Ansprechende Lektüren: Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In Brüggemann et al. (Hg.), *Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Handeln - Teil 2*. Bielefeld: wbv, S. 205-228.
- Bruner, Jerome (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Christmann, Ursula & Rosebrock, Cornelia (2006). Differenzielle Psychologie: Die Passung von Leserfaktor und Didaktik/Methodik. In Groeben et al. (Hg.), S. 155-176.
- Dannecker, Wiebke (2012). Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schüler/innen der Sekundarstufe II. Trier: WVT.
- Dannecker, Wiebke & Groß-Kunkel, Anke (2019): Zielperspektive Inklusion – Ergebnisse einer Interviewstudie zur Textauswahl für den (inklusive) Literaturunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. http://www.impulse-inklusion.de/beitraege/DanneckerGrossKunkel_Zielperspektive.pdf (zuletzt aufgerufen: 15.01.2021)
- Di Blasi, Francesco Domenico; Buono, Serafino; Città, Santina; Costanzo, Angela Antonia & Zoccolotti, Pierluigi (2018). Reading deficits in intellectual disability are still an open question: A narrative review. In *Brain Sciences* 8, S. 1-15.
- Dziak-Mahler, Myrle; Hennemann, Thomas; Jaster, Svenja; Leidig, Tatjana & Springob, Jan (2018). *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen*. Münster: Waxmann.
- Euker, Nils & Koch, Arno (2010). Der erweiterte Lesebegriff im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung – Bestandsaufnahme und Neuorientierung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 61 (7), S. 261-268.
- Feuser, Georg (2013). Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In *Behinderte Menschen* 36 (3), S. 17-35.
- Fornefeld, Barbara (2013). mehr-Sinn® Geschichten: Erzählen – Erleben – Verstehen. Der Konzeptband. Düsseldorf: selbstbestimmt leben.
- Franz, Michael (2007). „Da steh´ ich nun, ich armer Tor ...“. Goethes Faust im Deutschunterricht der BerufSPpraxisstufe. In *Lernen konkret* 26 (1), S. 15-18.

- Frickel, Daniela A.; Glasenapp, Gabriele von; Kagelmann, Andre & Seidler, Andreas (Hg.). *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Frickel, Daniela A.; Wittenhorst, Mara & Thiess, Christian (2019). Elementarisierung und Entwicklungslogische Didaktik. Ansatzpunkte für die didaktische Planung inklusionsorientierten Literaturunterrichts. In *Lernen konkret* 37 (2), S. 8-10.
- Frickel, Daniela A.; Nitschmann, Hannah; Thiess, Christian & Wittenhorst, Mara (2018). Zielperspektive ‚Literatur für alle‘ – Annäherungen für eine Grundlegung einer inklusionsorientierten (Fach-)Didaktik. In Dziak-Mahler et al. (Hg.), S. 121-144.
- Frickel, Daniela A. Frickel & Kagelmann, Andre (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Fuhrhop, Nana & Schreiber, Nils (2020). Die vereinfachte Syntax der Literaten. In Brüggemann et al. (Hg). S. 79-96.
- Galperin, Petr Jakovlevic´ (2004). Zur Untersuchung der intellektuellen Entwicklung des Kindes. In Jantzen, Wolfgang. *Die Schule Gal`perins. Tätigkeitstheoretische Beiträge zum BegriffSPerwerb im Vor- und Grundschulalter*. Berlin: Lehmanns Media, S. 15-30.
- Garbe, Christine & Holle, Karl (2007). Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im (weiterführenden) Lesen. In Arnold, Karl-Heinz (Hg.). *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95-124.
- Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (2006). Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München: Juventa.
- Groß-Kunkel, Anke (2017). Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günthner, Werner (2013). Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibe-begriff. 4., völlig überarb. Aufl. Dortmund: verl. modernes lernen.
- Günther, Klaus-B. (1989). Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten von lern- und sprachbehinderten Kindern. In ders. (Hg.) *Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb*. Heidelberg: Schindele, S. 12-33.
- Haas, Gerhard (2015). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. 11. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang & Spinner, Kasper H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In *Praxis Deutsch* 123, S. 17-25.
- Härle, Gerhard (2018). Das Forschungsprojekt „Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgespräch“. <<https://www.ph-heidelberg.de/haerle/forschungsprojekte/das-literarische-unterrichtsgespraech/>> (zuletzt aufgerufen am 04.11.2020)

- Härle, Gerhard & Steinbrenner, Michael (2004). Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heinen, Norbert (1989). Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Aachen: Mainz.
- Horneber, Adelheid (2017). Leselust statt Lesefrust. Literacy und lustvoller Schriftspracherwerb. Karlsruhe: von Loeper.
- Hublow, Christoph (1985). Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig Behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In *Geistige Behinderung* 24 (22), Beiheft.
- Hublow, Christoph & Wohlgehaben, Ernst (1978). Lesenlernen mit Geistigbehinderten. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 29, S. 23-28.
- Hurrelmann, Bettina (2002a). Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In Groeben et al. (Hg.), S. 123-149.
- ___ (2002b). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In *Praxis Deutsch* 176, S. 6-18.
- Jantzen, Wolfgang (2007). Das Konzept der „dominierenden Tätigkeit“. In Jantzen, Wolfgang. *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Bd. 1. Berlin: Lehmanns Media, S. 198-200.
- Koch, Arne (2008). Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger behinderung. Aachen: Shaker.
- Kuhl, Jan; Euker, Nils & Ennemoser, Marco (2015). Förderung des lautorientierten Lesens bei Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung. In *Empirische Sonderpädagogik* 1, S. 41-55.
- Kruse, Iris (2016): Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In Frickel et al. (Hg.). S. 171-191.
- ___ (2020). Literatursprache im Medienvergleich erfahren. Literaturbezogene sprachliche Handlungserweiterungen in Lehr-Lernarrangements zu kinderliterarischen Medienverbänden. In Brüggemann et al. (Hg.), S. 155-174.
- Lehramt Zugangsverordnung – LZV (2016). Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&sg=1&menu=1 (zuletzt aufgerufen am 22.10.2020)
- Lernen konkret: Schmökern & mehr – Literatur für alle* (2)2019.
- Mann, Iris (1990). Lernen können alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie. Weinheim: Beltz.
- Manske, Christel (2004). Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Die nicht-lineare Didaktik nach Vygotskij. Weinheim: Beltz.

- ___ (2013). Inklusives Lesenlernen für Kinder ab drei mit Down-Syndrom. Für Leseratten und Legastheniker. Berlin: Lehmanns media.
- ___ (2017). *Inklusive Lesefibel*. Berlin: Lehmanns media.
- Mesch, Birgit (2020). Nicht einfach klassisch – dafür klassisch einfach leicht. Klassiker für Kinder und Jugendliche zwischen leichter, einfacher und poetischer Sprachvarietät. In Brüggemann et al. (Hg.), S. 33-52.
- Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael & Zielinski, Sascha (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim: Beltz.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2006). Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. In Groeben et al. (Hg.), S. 95-114.
- Nipkow, Karl Ernst (1986). Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In *Katechetische Blätter 111*, S. 600-608.
- Nix, Daniel (2011). Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Weinheim: Juventa.
- OECD (2019). *PISA 2018 Ergebnisse (Band I): Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. PISA. wbv Media. Bielefeld. <<https://doi.org/10.1787/1da50379-de>> (zuletzt aufgerufen: 15.01.2021)
- Olsen, Ralph (2016). Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In Frickel et al. (Hg.), S. 61-87.
- ___ (2020). „Aber ist denn die Unverständlichkeit etwas so durchaus Verwerfliches und Schlechtes?“ Anmerkungen zum literarischen Nichtverstehen. In Frickel et al. (Hg.), S. 49-74.
- Proksch, Jutta & Tuttas, Gundula (2011). Lesen und Literatur für Jugendliche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Begründung, Möglichkeiten im Unterricht und Vorstellung einer Lesebuchkonzeption. In Ratz, Christoph (Hg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen*. Oberhausen: Lebenshilfe/Athena, S. 83-104.
- Ratz, Christoph (2012). Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In Dworschak, Wolfgang; Kannewischer, Sybille; Ratz, Christoph & Wagner, Michael (Hg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie*. Oberhausen: Athena, S. 111-130.
- Ratz, Christoph & Lenhard, Wolfgang (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. Research. In *Developmental Disabilities 34* (5), S. 1740-1748.
- Richter, Tobias & Christmann, Ursula (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In Groeben et al. (Hg.), S. 25-58.
- Riegler, Susanne (2016). Über die Silbe zum Wort. Mit einer silbenorientierten Lauttabelle schreiben lernen. In *Der Grundschulunterricht 3*, S. 19-22.

- Rosebrock, Cornelia (2005). Literaturunterricht zwischen Bildungsnormen und Leseleistung. In: Härle, Gerhard & Weinkauff, Gina (Hg.), *Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 249-266.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8. Korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sansour, Teresa, Vach, Karin, Koeb, Stefanie, Janz, Frauke, Terfloth, Karin & Zentel, Peter (2020). „Also Lesen ist immer ein Entwicklungsraum.“ Bestimmungsfaktoren zum Literaturbegriff und Implikationen für den Literaturunterricht. In: *Leseräume - Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 7(6), S. 79-93.
- Schäfer, Holger (2016). Lautgebärden im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – sonderpädagogische Impulse für eine inklusive Fachdidaktik. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67, S. 545-555.
- Seitz, Simone (2003). Literaturunterricht für alle – Schule für alle? In Lamers, Wolfgang (Hg.): *...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, S. 213-223.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Aspekte literarischen Lernens. In *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16.
- Steinbrenner, Marcus & Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. <http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf> (zuletzt aufgerufen am 26.10.2020)
- Topalović, Elvira & Lara Diederichs (2020). Sprachliches und literarisches Lernen in einfacher Sprache: Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans „Tschick“. In Brüggemann et al. (Hg.), S. 97-115.
- Thäle, Angelika (2020). Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten. Wiesbaden: Springer.
- Thümmel, Ingeborg (2008). Didaktik und Methodik des Schriftspracherwerbs. In Nußbeck, Susanne; Biermann, Adrienne & Adam, Heidemarie (Hg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, S. 527-546.
- Volz, Steffen (2016). Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht: eine Problemskizze. In Frickel et al. (Hg.), S. 229-244.
- Vygotskij, Lev (1987). *Ausgewählte Schriften*. Band 2. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009). Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ___ (2015). Überlegungen zum Literaturunterricht an der Grundschule aus inklusiver Perspektive. In *Sonderpädagogische Förderung heute* 60 (4), S. 381-394.
- Zielniok, Walter J. (1984). Vom Situationslesen zum Schriftlesen. In *Lernen konkret* 3, S. 6-12.

Ziemen, Kerstin (2007). Alphabetisierung, Erwerb schriftsprachlicher Kompetenz, Lesen, Schreiben. In Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram & Schirbort, Kerstin (Hg.), *Handlexikon Geistige Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 18-21.

___ (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Über die Autorinnen

Dr.‘ paed. Daniela A. Frickel ist Akademische Oberrätin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln und Inklusionsbeauftragte der Philosophischen Fakultät. Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Aspekte einer inklusionssensiblen Literaturdidaktik, Ästhetische Erfahrung bzw. Emotionen im Prozess sprachlich-literarischen Lernens, Textkomplexität und Adaptivität im Literaturunterricht, Gattungswissen und literarisches Verstehen sowie Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik.

Korrespondenzadresse: Daniela.Frickel@uni-koeln.de

Dr.‘ phil. Bettina M. Bock ist Juniorprofessorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Universität Köln. Aktuelle Lehr- und Forschungsschwerpunkte: sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Perspektiven auf Inklusion und Exklusion, Text- und Diskurslinguistik, Lese- und Textkompetenz, Soziolinguistik.

Korrespondenzadresse: Bettina.bock@uni-koeln.de

Dr.‘ phil. Wiebke Dannecker ist Juniorprofessorin für Literaturdidaktik für Lernende mit besonderem Förderbedarf sowie Inklusion am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Sie ist Ko-Sprecherin der Arbeitsgemeinschaft „Diversitätsorientierte Deutschdidaktik“ im Symposium Deutschdidaktik und der Forschungsgruppe „Didaktiken der Geisteswissenschaften“ der Graduiertenschulen der Philosophischen Fakultät. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind: Literarästhetisches Lernen in inklusiven Lerngruppen, Lernen mit (digitalen) Medien im Literaturunterricht sowie Methoden empirischer Deutschdidaktik.

Korrespondenzadresse: w.dannecker@uni-koeln.de

Dr.‘ phil. Susanne Mischo ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung an der Universität zu Köln. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Partizipation von Menschen mit geistiger Behinderung und Bedarf an Unterstützter Kommunikation in schulischen und außerschulischen Feldern, inklusive Hochschulbildung, partizipative Forschung.

Korrespondenzadresse: smischo@uni-koeln.de

Prof.‘ Dr.‘ Kerstin Ziemen, Professur "Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung" an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Inklusion und Didaktik; die soziale Situation der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung; Lernen und Entwicklung unter den Bedingungen von „geistiger Behinderung“; Schriftspracherwerb und Erwerb mathematischer Vorstellungen, Kategorialeanalysen.

Korrespondenzadresse: kziemen@uni-koeln.de

Dr. phil. Anke Groß-Kunkel ist Studienrätin im Hochschuldienst am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung an der Universität zu Köln. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Literaturteilhabe bei Menschen mit geistiger Behinderung, inklusiver Literaturunterricht, inklusive Hochschulbildung, partizipative Forschung sowie Krebspatienten mit Behinderung. Seit 2007 setzt sie die inklusiven LEA Leseklubs® deutschlandweit in der Praxis um.

Korrespondenzadresse: anke.gross@uni-koeln.de