

Schriftenreihe der Didaktischen
Lern- und Forschungsstelle des
Instituts für Sonderpädagogik

Julius-Maximilians-

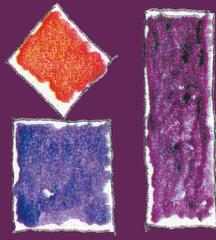
**UNIVERSITÄT
WÜRZBURG**

LFS online

Sophia-Theresa Rasch

Ermöglichung gemein-
samer Klassenlektüre
durch den Einsatz von
Symbolen für alle

Band 4



LFS online

Schriftenreihe der Didaktischen Lern- und Forschungsstelle des Instituts für Sonderpädagogik

Die Didaktische Lern- und Forschungsstelle (LFS) hält eine Fülle von Lehr-Lernmedien zum Einsatz in Theorie und Praxis bereit. Die LFS deckt die Arbeitsschwerpunkte Lehre, Studium und Forschung ab und ist als Schnittstelle für Didaktische Fragestellungen am Institut für Sonderpädagogik konzipiert. Gegründet wurde die LFS (bis 2021: Lehr-Lernwerkstatt) von Dr. Walter Goschler. Die Schriftenreihe LFS online publiziert Beiträge, die im Rahmen von Studienarbeiten, Projekten oder Seminaren entstanden sind. Ziel ist es, praxisnahe und -relevante wissenschaftliche Arbeiten zu veröffentlichen, um sie für den weiteren Diskurs zugänglich zu machen. Dabei liegen die Schwerpunkte sowohl auf bildungsrelevanten Themen (z.B. auf der Verknüpfung der Fachdidaktiken mit sonderpädagogischen Inhalten) – als auch auf Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten für den Unterricht von heterogenen Lerngruppen. Die Schriftenreihe ist ein Angebot für alle im Bildungs- und Erziehungsbereich tätigen Personen. Sie erfüllt eine Brückenfunktion, indem wertvolle wissenschaftliche Auseinandersetzungen aus dem Institut für Sonderpädagogik der Universität Würzburg heraus in die Fachöffentlichkeit transportiert werden.

Herausgeber:
Institut für Sonderpädagogik

Schriftleitung:
Holger Wilhelm

Betreuende Dozentin:
Petra Vogt

Zitiervorschlag:

Rasch, Sophia-Theresa: Ermöglichung gemeinsamer Klassenlektüre durch den Einsatz von Symbolen für alle – Am Beispiel des Romans ‚Emil und die Detektive‘ von Erich Kästner. LFS online, Band 4 (2022). DOI: 10.25972/OPUS-26126

© Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Didaktische Lern- und Forschungsstelle
Institut für Sonderpädagogik
Wittelsbacherplatz 1
97074 Würzburg
Tel.: +49 931 31-84664
lfs.sonderpaedagogik@uni-wuerzburg.de
<https://go.uni-wue.de/lfs>
Alle Rechte vorbehalten.
Würzburg 2022.

Dieses Dokument wird bereitgestellt durch
den Publikationsservice der Universität
Würzburg.

Universitätsbibliothek Würzburg
Am Hubland
D-97074 Würzburg
Tel.: +49 931 31-85906
opus@bibliothek.uni-wuerzburg.de
<https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de>

ISSN: 2750-6347



This document is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-SA 4.0):
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>
This CC license does not apply to third party material (attributed to another source) in this publication.

Ermöglichung gemeinsamer Klassenlektüre durch den Einsatz von Symbolen für alle

Am Beispiel des Romans ‚Emil und die Detektive‘ von Erich Kästner

Zusammenfassung

Damit Kindern und Jugendlichen mit geringen Kompetenzen im Bereich der Schriftsprache die Teilhabe am Literaturunterricht ermöglicht werden kann, sind häufig Anpassungen der Klassenlektüre notwendig. Deshalb wird in dieser Arbeit ein Überblick über die aktuelle Situation der Lesefähigkeiten von Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung, den Erweiterten Lesebegriff sowie über Literatur und Literacy gegeben. Weiterhin werden die Möglichkeiten der Vereinfachung von Sprache bis hin zur unterstützten Kommunikation dargestellt. Die theoretischen Auseinandersetzungen münden dann in einer Anleitung mit konkreten Beispielen zur selbstständigen Differenzierung eines Ausgangstextes an die individuellen Bedürfnisse von Schüler:innen mit geringer Schriftlesefähigkeit.

Inhalt

Vorwort.....	4
1 Einführung.....	5
2 Theoretische Annäherung	7
2.1 Personenkreis	7
2.2 Lernende im Förderschwerpunkten geistige Entwicklung	7
2.3 Mittelschulstufe	8
3 Lesen und kognitive Beeinträchtigung.....	9
3.1 Erweiterter Lesebegriff	9
3.1.1 Grundlagen des erweiterten Lesebegriffs	9
3.1.2 Situationen lesen	11
3.1.3 Bilder lesen	11
3.1.4 Piktogramme lesen	12
3.1.5 Signalwörter lesen	13
3.1.6 Ganzwörter lesen	13
3.2 Literacy.....	14
3.2.1 Erfahrungsmöglichkeiten.....	15
3.2.2 Literacy und kognitive Beeinträchtigung.....	15
3.3 Kinder- und Jugendliteratur.....	16
3.3.1 Realistisches Erzählen	16
3.3.2 Kinder- und Jugendliteratur in der Schule.....	17
4 Vereinfachung von Sprache	19
4.1 Einfache Sprache	19

4.2	Unterstützte Kommunikation	20
4.3	Symbole	21
4.3.1	Symbolsysteme allgemein	21
4.3.2	Symbolsammlung METACOM	21
4.4	Romanauswahl.....	22
4.5	Elementarisierung.....	24
4.5.1	Elementare Strukturen.....	24
4.5.2	Elementare lebensleitende Grundannahmen	25
4.5.3	Elementare Erfahrungen	25
4.5.4	Elementare Zugänge	26
4.6	Vom Original zur Übersetzung in Symbole.....	27
4.6.1	Vergleich der Textvarianten	28
4.6.2	Reflexion der Übersetzung und Alternativen	31
5	Ausblick und Schlussbetrachtung	32
5.1	Ausblick.....	32
5.1.1	Schlussbetrachtung.....	32
6	Abbildungsverzeichnis	34
7	Tabellenverzeichnis.....	34
8	Literaturverzeichnis.....	35

Vorwort

Im Rahmen meines Studiums habe ich in verschiedenen Klassen und Schulen Literaturunterricht erlebt. Für diesen wurden die heterogenen Klassen in vermeintlich homogenere Lerngruppen aufgeteilt. Die Schüler:innen mit guter Lesefähigkeit bearbeiteten mit der Lehrkraft kürzere Geschichten oder eine Klassenlektüre. Die Schüler:innen mit geringer oder ohne (Schrift-) Lesefähigkeit wurden anderweitig beschäftigt. Nur einmal erlebte ich eine dritte Differenzierungsgruppe, in der die Schüler:innen mit geringer Lesefähigkeit eine stark reduzierte Bilderbuch-Version der Klassenlektüre bearbeiteten.

Daraufhin habe ich mich im Rahmen meiner Zulassungsarbeit damit auseinandergesetzt, wie Klassenlektüre im Verständnis des erweiterten Lesebegriffs umgesetzt werden kann, sodass allen Schüler:innen die Teilhabe an der Klassenlektüre ermöglicht wird. Um die dabei gewonnen Erkenntnisse und Erfahrungen möglichst vielen (angehenden) Lehrer:innen zu Verfügung zu stellen, ist die nachfolgende, stark überarbeitete, Version entstanden. Sowohl die theoretischen Grundlagen als auch eine praxisorientierte Anleitung für das Übersetzen sollen dazu beitragen.

Ich danke Annette Kitzinger für die Nutzungserlaubnis der tollen METACOM-Symbole. Außerdem danke ich Petra Vogt und Holger Wilhelm für die Begleitung der Arbeit bis hin zur Veröffentlichung in der Schriftenreihe der Didaktischen Lern- und Forschungsstelle am Institut für Sonderpädagogik der Universität Würzburg.

Sophia-Theresa Rasch, September 2021

1 Einführung

Werden im Deutschunterricht literarische Texte in Form von Klassenlektüren behandelt, so sind in heterogenen Lerngruppen oft einige Schüler:innen davon ausgeschlossen. Der Grund hierfür sind meist fehlende oder sehr geringe Schriftlesefähigkeiten. Die Schüler:innen, die das betrifft haben oft entweder kognitive Beeinträchtigungen oder lernen Deutsch als Zweitsprache, wodurch ihre Schriftlesefähigkeiten geringer sind als die von gleichaltrigen Schüler:innen. Für die ausgeschlossenen Schüler:innen werden dann alternative Beschäftigungsangebote gemacht, die oft keinen grundsätzlichen Bezug zum Literaturunterricht haben.

Auch in der einschlägigen Fachliteratur zum Unterricht bei geistiger Behinderung finden sich primär Inhalte dazu, wie das Lesen überhaupt erlernt werden kann. Diese fachlichen Auseinandersetzungen enden meist beim sicheren Lesen von komplexeren Wörtern. Da das Lesen von Texten im engeren Sinne, also das Erlesen von Schrift, eine Fähigkeit ist, die nicht von allen Schüler:innen erlangt wird, taucht Literaturunterricht nur selten auf. Wenn das selbstständige Lesen von Texten miteinbezogen wird, dann nur im Sinne des Unterrichts für diejenigen, die sehr sicher lesen können. Kinder oder Jugendliche auf niedrigeren Niveaustufen werden quasi nicht erwähnt. (GÜNTNER, 2018)

Daraus ergibt sich die Fragestellung dieser Arbeit: „Wie kann Klassenlektüre für Schüler:innen mit Leseschwierigkeiten im Sinne des erweiterten Lesebegriffs aufbereitet werden? – Am Beispiel des Romans ‚Emil und die Detektive‘ (Ein Leseprojekt in einfacher Sprache) nach ERICH KÄSTNER in METACOM-Symbole“.

Das Ziel dieser Arbeit ist die Darstellung der theoretischen Grundlagen der Voraussetzungen von Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen. Zudem soll beispielhaft das Vorgehen beschrieben werden, wie man von einem Ausgangstext zu einer vereinfachten Version und einer Symbolversion eines Textes gelangt. (↑ Kapitel 4.3.)

Dabei wird in Kapitel zwei zunächst die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung und die Heterogenität in Schule und Klassenzimmer näher betrachtet. Anschließend wird exemplarisch auf die Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten für den Literaturunterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (kurz: FSgE) eingegangen, um diese Inhalte dann im dritten Kapitel mit Literacy, Klassenlektüre, Kinder- und Jugendliteratur und dem erweiterten Lesebegriff miteinander in Bezug zu setzen. Darauf folgt in Kapitel vier die Darstellung verschiedener Möglichkeiten der Vereinfachung von Schriftsprache. Es werden Konzepte wie Leichte Sprache, einfache Sprache, Unterstützte Kommunikation und entsprechende Symbolsysteme erläutert.

Diese werden anschließend in Bezug zur obengenannten Personengruppe und weiteren davon profitierenden Gruppen gesetzt.

Diesem theoretischen Teil folgt ein praktischer Teil, in dem Auszüge aus dem Kinderroman ‚Emil und die Detektive‘ im Mittelpunkt stehen. Sowohl das Original als auch die Fassung in einfacher Sprache werden unter den Aspekten der Elementarisierung näher betrachtet. Anschließend wird die Geschichte in Eigenarbeit weiter reduziert und in Symbolform dargestellt. Die Übersetzungsarbeit wird dabei exemplarisch erläutert und anschließend reflektiert. Abschließend wird im fünften und letzten Kapitel ein Ausblick gegeben, wie Literaturbegegnung in heterogenen Lerngruppen für möglichst alle Kinder und Jugendliche ermöglicht werden kann.

Die finale Übersetzung des gesamten Romans ‚Emil und die Detektive‘ kann separat gebunden in der Didaktischen Lern- und Forschungsstelle am Institut für Sonderpädagogik der Universität Würzburg ausgeliehen werden.

2 Theoretische Annäherung

2.1 Personenkreis

Der Personenkreis, auf den die nachfolgende Arbeit vorrangig ausgelegt ist, sind Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung.

Es handelt sich dabei um keine homogene Gruppe, sondern umfasst Menschen mit ganz individuellen Fähigkeiten, Schwierigkeiten, mit und ohne Diagnosen, die in verschiedenen sozialen Wirklichkeiten leben. (FORNEFELD, 2013) Daraus resultieren verschiedene Ansätze für die Definition und Klassifikation von geistiger Behinderung, welche die *Internationale Statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme* (ICD-10) und das *Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen* (DSM-V) näher erläutern. Beide teilen die Personengruppe im Bereich der geistigen Behinderung in Kategorien, die auf dem Intelligenzquotienten beruhen. Daraus ergeben sich drei Schweregrade intellektueller Beeinträchtigung: leichte, mittelgradige und schwere Form. Die DSM-V gilt dabei als forschungsorientiert, während die ICD-10 Diagnosekriterien bieten soll, welche weltweit anwendbar sind. (FORNEFELD, 2013) Daneben steht die *International Classification of Impairments, Activities and Participation*, übersetzt als die *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Darin wird die gesamte Lebenssituation der Betroffenen berücksichtigt. (DIMDI, 2005)

Dennoch kann ein großer Teil der theoretischen Arbeit sowie die praktische Übersetzungsarbeit auch in anderen Bereichen zur Anwendung kommen. Der Personenkreis, auf den diese Arbeit ausgerichtet ist, muss daher um einige Personengruppen erweitert werden. Im Unterricht mit Schüler:innen, die Deutsch nicht als Muttersprache erlernt haben und zum Teil noch im Lernprozess sind, (z. B. aufgrund von Migration, Flucht) kann durch die vereinfachte Lektüre Teilhabe im Unterricht ermöglicht werden. Aber auch unterstützt kommunizierende Schüler:innen oder diejenigen, die aufgrund anderer Herausforderungen oder Schwierigkeiten noch keine vermeintlich ausreichenden Lesefähigkeiten entwickelt haben, können durch die andere Art der Textumsetzung am Literaturunterricht teilhaben.

Der FSgE wird nun exemplarisch näher beleuchtet, um einen Einblick in die Heterogenität in Lerngruppen zu geben.

2.2 Lernende im Förderschwerpunkten geistige Entwicklung

Die Kinder und Jugendlichen, die im FSgE beschult werden, haben – basierend auf der Definition der ICD-10 – überwiegend einen Intelligenzquotienten von 70 oder weniger. (DIMDI, 2019)

Eine ICD-10 basierte Einschätzung durch Lehrkräfte ergab, dass 33,2 % der Schüler:innen im Bereich der leichten Intelligenzminderung liegen und 36,3 % im Bereich einer mittelgradigen Intelligenzminderung. Bei knapp 30 % der Schüler:innen liegt eine schwere (16,3 %) oder schwerste (13,2 %) Behinderung vor. Weiter wurde 1 % der Kinder und Jugendlichen so eingeschätzt, dass keine geistige Behinderung besteht. (WAGNER & KANNEWISCHER, 2012B) Hier spielen häufig Traumatisierung, Vernachlässigung oder eine stark unzusammenhängende Schulbiografie eine Rolle. Außerdem ist zu erwähnen, dass bei knapp einem Drittel der Schüler:innen mit geistiger Behinderung noch eine zusätzliche Behinderung besteht. Bei ungefähr 15 % der Schüler:innen der Stichprobe liegen neben der kognitiven Beeinträchtigung auch eine Körper- und Sinnesbehinderung vor. (WAGNER & KANNEWISCHER, 2012A)

Diese Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen findet sich auch im Bereich der schriftsprachlichen Fähigkeiten wieder. Rund ein Viertel der Gesamtstichprobe (alle Schulbesuchsjahre) liest überhaupt nicht. Ein Drittel der Schüler:innen befindet sich auf den Vorstufen zum Lesen. 2,5 % tun so, als würden sie vorlesen, 7 % erraten erste Worte und 12,8 % der Kinder und Jugendlichen können Lautelemente benennen. Von den verbleibenden Schüler:innen erlesen 19 % die Wörter buchstabenweise, 21,1 % der Kinder und Jugendlichen lesen auf fortgeschrittener Stufe und 11,2 % haben die Fähigkeit des automatisierten Worterkennens. (RATZ, 2012)

Nun wird die Lesefähigkeit in den relevanten Schulstufen, der Grundschulstufe mit den Klassen 1 bis 4 und Mittelschulstufe mit den Klassen 5 – 9, näher beleuchtet. Es lesen 27 % der Kinder der Grundschulstufe noch gar nicht. 29,8 % sind bereits auf den Stufen des *Als-ob-Vorlesens* bis hin zum Benennen von Lautelementen, 40,4 % erlesen erste Wörter und 2,8 % haben bereits eine automatisierte Worterkennung. Von den lesenden Schüler:innen in der Grundschulstufe können 40 % sinnentnehmend lesen. Zur Mittelschulstufe hin verändern sich diese Zahlen enorm. Ein Viertel der Jugendlichen liest noch gar nicht, 18,6 % befinden sich auf den Vorstufen des Lesens, 18,4 % erlesen die Wörter buchstabenweise, knapp ein Viertel ist bereits auf der Stufe des fortgeschrittenen Lesens und über 13 % haben bereits eine automatisierte Worterkennung. (EBD.) Diese Fähigkeit entwickelt sich schnell weiter, sodass von den Schüler:innen der Mittelschulstufe bereits über 55 % sinnerfassend lesen. (EBD.)

2.3 Mittelschulstufe

In den Schuljahren fünf bis neun wird auf die alterstypischen Entwicklungen des Jugendalters eingegangen. Dazu zählen die körperlichen Veränderungen, Identitätsentwicklung, Ablösung von den Eltern oder auch Beziehungsaufbau zu Gleichaltrigen. Durch Pädagog:innen begleitet, lösen

sich die Jugendlichen von kindlichen Verhaltensweisen und wachsen zu jungen Erwachsenen heran. Gleichzeitig werden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in den vorhergehenden Jahren erlernt wurden, gefestigt und vertieft. Außerdem erlangen sie weitere Kompetenzen und setzen sich mit neuen Themen auseinander. Im unterrichtlichen Vordergrund steht dabei immer der Bezug zum möglichst selbstständigen Leben, welcher die Gewichtung der Bildungsinhalte beeinflusst. (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG [ISB], 2019A)

3 Lesen und kognitive Beeinträchtigung

In den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts begann eine Veränderung der Bildungsziele und -inhalte für die Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung. Bis dahin stand die praktische, berufsorientierte Bildung im Vordergrund. Seitdem entwickelt und etabliert sich ein neuer Bildungsbegriff. Demnach sollen alle Schüler:innen Zugang zu allen Lehrplaninhalten erhalten, jeweils angepasst an die individuellen Möglichkeiten. Dadurch haben die Kulturtechniken einen neuen Stellenwert im FSgE bekommen. (FISCHER & SCHÄFER, 2019)

Nachfolgend soll ein Überblick gegeben werden, wie die Leseentwicklung bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne kognitiver Beeinträchtigung stattfindet. Der Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung, welche Anpassungen der Lesebegriff braucht, um für Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung angemessen zu erscheinen. Abschließend werden Möglichkeiten zur Begegnung mit Literatur dargestellt.

3.1 Erweiterter Lesebegriff

Im Bereich der Pädagogik und Didaktik bei geistiger Behinderung hat sich der sogenannte „Erweiterte Lesebegriff“ entwickelt. Dieser entwickelte sich, angelehnt an Stufenmodelle der Leseentwicklung wie von VALTIN (1997) oder FRITH (1986), jedoch erweitert um elementare Bereiche, die für Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung bereits von Bedeutung sind. Dieser erweiterte Lesebegriff wird nun näher beschrieben.

3.1.1 Grundlagen des erweiterten Lesebegriffs

Das Verständnis von Lesen beginnt im Konzept des erweiterten Lesebegriffs bereits weit vor dem, was im Allgemeinen unter Lesen verstanden wird. Es beruht darauf, dass „Lesen“ zunächst nur bedeutet, dass Informationen und Bedeutungen entnommen werden. Für den Lesebegriff im weiteren Sinne heißt dies, dass Lesen schon auf der basalen Ebene des Situationslesens beginnt. Ebenso können Personen, Körpersprache oder Gegenstände Informationsträger sein, die es zu

lesen gilt. Darauf folgen Bilder und Piktogramme, welche ein deutlich höheres Abstraktionsvermögen voraussetzen. Es schließen sich Ganzwörter und die geschriebene Schrift an. Das Lesen im engeren Sinne steht dementsprechend am Ende eines langen Prozesses, den nicht alle Schüler:innen komplett durchlaufen. (GÜNTNER, 2018)

Lesen „ist deshalb in einem weiteren Sinn zu verstehen, nämlich als Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von konkreten, bildhaften, symbolhaften und abstrakten Zeichen und Signalen.“ (GÜNTNER, 2018, S.45) Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung können auf diese Weise selbstständig Informationen und Inhalte erlesen, die ihnen in schriftlicher, aber häufig auch in bildlicher und gegenständlicher Weise präsentiert werden. Dadurch können sie mit der Umwelt in Beziehung treten, interagieren und selbstständig handeln. Gleichzeitig können Verhaltensanforderungen und -erwartungen erkannt und umgesetzt werden. Lesen in diesem weiteren Verständnis ist außerdem eine Möglichkeit, die eigenen Vorstellungs-, Erfahrungs- und Erlebnisräume zu erfahren und mitzugestalten. Günthner unterscheidet die folgenden Lesestufen und Lesearbeiten des erweiterten Lesebegriffs in einem aufsteigenden Stufenmodell:

- Situationen lesen
- Bilder lesen
- Piktogramme lesen
- Signalwörter lesen
- Ganzwörter lesen
- „Schrift“ lesen

Jedoch wird schnell klar, dass auch die Stufen des erweiterten Lesebegriffs einen idealtypischen Verlauf beschreiben. Während ein durchschnittliches Grundschulkind diese Phasen bis zum vollendeten achten Lebensjahr durchlaufen hat und in der Lage ist, Schrift zu lesen und zu produzieren, ist das Modell auf Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung nicht direkt übertragbar. Zwar gibt es auch unter den Grundschulkindern jene, die schneller und andere, die langsamer lernen, doch findet dies überwiegend in lernzielgleichem Unterricht statt. Selbst im inklusiven Unterricht wird häufig zwischen „Regelkindern“ und „Inklusionskindern“ unterschieden. (MSB, 2021)

Bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung spielt Differenzierung eine deutlich größere Rolle. Die Entwicklungen im Schriftspracherwerb reichen je nach

Kind vom nahezu durchschnittlichen Verlauf bis hin zum dauerhaften Verbleib auf der Stufe des Situationslesens, wobei alle Zwischenstufen vertreten sein können. (GÜNTNER, 2018)

3.1.2 Situationen lesen

Die Stufe des Situationslesens wird von fast allen Schüler:innen, unabhängig vom Schweregrad der jeweiligen Behinderung, erreicht. Es werden Fertigkeiten erlangt, die den Umgang mit wechselnden Personen, Situationen, Räumen und Gegenständen ermöglichen. Diese sogenannten Bedeutungsträger werden in bestimmten Situationen/Abläufen wahrgenommen, mit Bekanntem in Verbindung gebracht und schließlich wiedererkannt. Daraus lassen sich abschließend Schlüsse ziehen, wie die nachfolgenden Situationen ablaufen können.

Dies ermöglicht dem Menschen zu reagieren, sich auszudrücken und in Interaktion zu treten. Zudem kann Wissen über Abläufe, Handlungen und Personen erlangt werden, was es dem Menschen schließlich ermöglicht, sich situationsangemessen zu verhalten. Es kann außerdem ein wachsendes Interesse an der Umwelt entstehen, was mehr Teilhabe am gemeinschaftlichen Leben ermöglicht. (GÜNTNER, 2018)

3.1.3 Bilder lesen

Ein großer Teil der Schüler:innen mit Beeinträchtigung erlangt im Laufe der Schulzeit die Fähigkeit Bilder zu lesen. Das können sowohl Fotografien als auch Illustrationen in Form von Einzelbildern oder Bilderreihen sein. Sie sind zwar visuell wahrnehmbar, aber nicht dreidimensional greifbar und der Inhalt ist eng mit einem Wort oder Satz verknüpft. Beim Lesen des Bildes wird dieses als Abbild der Realität erkannt und die Bedeutung kann (sofern bekannt) direkt erschlossen werden. Bei Bilderreihen kommt hinzu, dass es sich um eine Reihenfolge handelt, die wiederum eine Handlungsabfolge repräsentieren kann.

Bilder ermöglichen dem Menschen, Mitteilungen aufzunehmen, sich an Erfahrungen zu erinnern und Handlungsabläufe zu verstehen. Der Mensch kann also den Sinn eines Bildes interpretieren und dadurch Anleitungen, Bilder und Bilderbücher lesen. Dadurch werden sowohl die Teilhabe am alltäglichen Geschehen als auch die Vorstellungskraft und die sozial-emotionale Entwicklung gefördert. (GÜNTNER, 2018)

3.1.4 Piktogramme lesen

Ebenfalls ein großer Teil der Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung lernt im Lauf der Schulzeit Piktogramme, also Bildzeichen bzw. Symbole, zu lesen. Dies sind schematisierte Abbildungen von Lebewesen, Dingen oder Begriffen aus der menschlichen Lebenswelt. Sie können so-



Abbildung 1: Verschiedene Piktogramme

wohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich von Bedeutung sein. Jedoch muss ein Großteil der Piktogramme erlernt werden, da die grafische Darstellung nicht zwingend direkt erkennbaren Bezug zum Begriff hat. Beim Lesevorgang werden die erlernten und bekannten Piktogramme jedoch als bedeutungstragende Orientierungs- und Handlungshinweise erkannt, verstanden und interpretiert. Zu erlernen sind dabei zum einen die Piktogramme, die im alltäglichen Leben aller vorkommen, z. B. Notausgang, Ampelmännchen, Sparkasse, Post, Verkehrsschilder. Zum anderen müssen aber auch die für den schulischen Alltag relevanten Symbole erlernt werden, die Tagesablauf, Kalender oder Speisepläne für die Schüler:innen lesbar machen.

Dabei ist es wichtig, dass sich die Auswahl und Präsentation der ersten Symbole „nach den spezifischen Lebensumständen und Interessen richten.“ (EUKER & KOCH, 2013, S.3) Diese sind oft einem schulintern einheitlichen Symbolsystem (↑Kapitel 4.2) entnommen, um für die Schüler:innen und Lehrkräfte nachvollziehbar und übergreifend verständlich zu sein.



Abbildung 2: METACOM Symbole im Schulalltag (Copyright A. Kitzinger)

Durch die Kenntnis verschiedener Piktogramme kann sich ein Mensch in der Umwelt auch auf sprachfreie bzw. sprachreduzierte Weise orientieren und mitteilen. Die Piktogramme ermöglichen die einfache Darstellung von Handlungsabfolgen und dem Menschen dadurch Selbstständigkeit und Sicherheit. (GÜNTNER, 2018)

Betrachtet man nun also zusätzlich zu den obengenannten Lesefähigkeiten (↑ Kapitel 2.2) noch die Fähigkeiten der Schüler:innen des Lesens auf den unteren Stufen des erweiterten Lesebegriffs, so zeigt sich, dass 86 % der Kinder und Jugendlichen in der Lage sind Bilder zu lesen und rund 70 % auch Symbole lesen können. (RATZ, 2012) Im Vergleich zu den Schüler:innen, die sichere

Fähigkeiten im Schriftlesen haben, kann der Einsatz von Bildern und Symbolen also deutlich mehr Kinder und Jugendliche ansprechen.

3.1.5 Signalwörter lesen

Das erste Lesen von Wörtern findet auf der logographemischen Stufe statt. Dabei erkennt ein Mensch das Wort anhand der Wortgestalt, wie ein Bild oder Piktogramm. Zudem ist der Mensch stark auf den Kontext und/oder gleichbleibende Elemente wie Schriftart oder -farbe und Hintergrund/Design angewiesen. Denn beim ersten Lesen von Signalwörtern sind die Buchstaben noch nicht notwendig, sondern es geht um das Gesamtbild eines Wortes.

Vergleicht man beispielsweise die Darstellungsweisen einer deutschen Supermarktkette, fällt auf, dass die Schrift in der Art des Logos sofort mit der Supermarktkette verbunden wird. Dagegen muss das Wort in Groß- oder Kleinbuchstaben erst erlesen, verstanden und übertragen werden, bis man das Wort mit der Supermarktkette verbindet.

Für Schüler:innen stellen diese Signalwörter mit ihrer spezifischen Darstellungsweise die Vorstufe zum Lesen von Ganzwörtern dar. Wenn ein Signalwort aus dem Kontext herausgelöst erkannt werden kann, kann es bald auch in anderer Schriftart gelesen werden. Der Sinn kann dann auch dem anders geschriebenen Wort entnommen werden. In Abbildung 4 ist dieser Sprung vom blau/gelben Wort zum Wort in Großbuchstaben einzuordnen. (GÜNTNER, 2018)

3.1.6 Ganzwörter lesen

Ganz ähnlich zu den Signalwörtern werden auch Ganzwörter als Gesamtes wahrgenommen und erkannt und nicht erlesen. Jedoch spielt die Art der Darstellung durch Schriftart und Farbe keine große Rolle mehr. Andere Details, wie die Buchstabenhöhe, werden zunehmend wichtiger. Die Ganzwörter werden bildhaft abgespeichert und können beim Lesen einem Sinn zugeordnet werden.

Vergleicht man die beiden Monate Juni und Juli hinsichtlich ihrer optischen Form, so ist eindeutig, dass das **l** und das **n** bedeutungsunterscheidend sind.

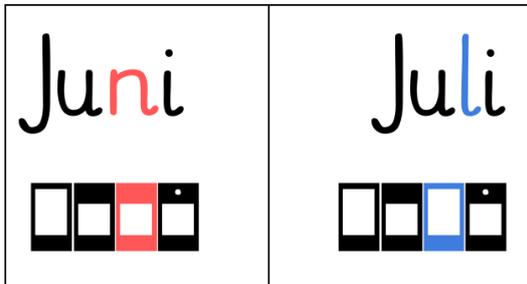


Abbildung 3: Erkennungshilfe Buchstabenhöhe

Ähnlich ist es bei den Namen Lena und Lisa. Auch in diesen Worten gibt es kleine, aber bedeutungsvolle Unterschiede: Das **e** und das **i** mit dem Punkt. Bei Namen ist es zudem wichtig, nicht wahllos Namen, sondern den eigenen oder die Namen der Kinder in der Lerngruppe zu verwenden.

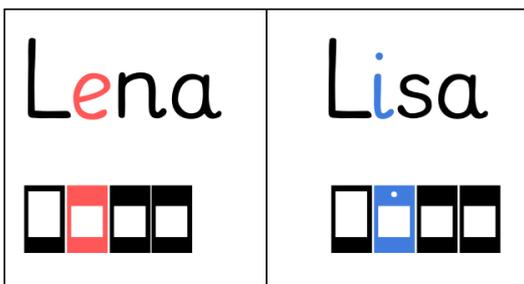


Abbildung 4: Erkennungshilfe Buchstabenform

So erhält das Wort mehr Bedeutung. Anhand von Unterschieden in Höhe und Form der Grapheme, kann ein Wort erkannt, exakt gespeichert und wieder abgerufen werden. Dies erfordert vom lesenden Menschen jedoch eine gute Wahrnehmungsfähigkeit, da die bedeutungsunterscheidenden Elemente oft kleine Details sind. Außerdem muss eine direkte Zuordnung des Wortbilds zur gesprochenen Sprache erfolgen, damit ein Ganzwort erlesen werden kann. Daraus kann jedoch ein Verständnis resultieren, dass Schriftzeichen immer einem gesprochenen Wort entsprechen. Schließlich kann darauf das alphabetische und orthografische Lesen aufbauen. (GÜNTNER, 2018)

3.2 Literacy

Literacy oder zu Deutsch Literalität kommt vom lateinischen Wort *littera* (dt.: Buchstabe). Dadurch wird bereits der Kern des Begriffs klar, denn Literacy bezeichnet das frühe Vertrautmachen von Kindern mit Buchstaben, Schrift und Schriftsprache.

3.2.1 Erfahrungsmöglichkeiten

Die Erfahrungen mit Schrift und Sprache werden von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung sowohl Zuhause als auch in den verschiedenen (vor-)schulischen Einrichtungen gemacht. Ungefähr mit einem Jahr können Sprache, sprachliche Bedeutungen und Inhalte in einfachen Bilderbüchern miteinander und mit den Bildern verknüpft werden. Auch die Darbietung von Reimen und das Erzählen von Märchen und Geschichten bieten dem Kind erste Begegnungen mit Sprache und Literatur. Darauf folgen (Bilder-)Bücher mit komplexeren Inhalten und längeren Geschichten. Das Kind beginnt zu begreifen, dass Bilder und Texte Geschichten erzählen. Außerdem ist der „Ansatzpunkt der Literalität/Literacy (...) zwangsläufig die gesprochene Sprache. Mündlichkeit (Oralität) bildet die Vorstufe zur Schriftlichkeit (Literalität)“ (WROBEL, 2009), weshalb Oralität und Literalität kombiniert angeboten und betrachtet werden sollten.

3.2.2 Literacy und kognitive Beeinträchtigung

Durch die unterschiedlichen Entwicklungsverzögerungen der Schüler:innen sowie deren verschiedenen familiären und sozialen Hintergründe muss viel Literacy-Arbeit in der Schule geleistet werden. (GÜNTNER, 2018)

Kinder und Jugendliche erleben Literatur, Schrift, Sprache und Geschichten beim Anschauen von Büchern und Daraus-vorgelesen-Bekommen. Je nach Alter bieten sich Bilderbücher, Märchen und Sagen oder altersgemäße Magazine gleichermaßen an. Denn nur durch die Begegnung mit Schriftsprache kann ein Mensch Gefallen und Neugier entwickeln, die Welt der Sprache weiter zu entdecken. Dazu eignet sich bei Schüler:innen aller Altersklassen das Vorlesen in dialogischer Struktur. Dies zeichnet sich dadurch aus, dass ein Text/eine Geschichte nicht nur von der erwachsenen Person vorgelesen und vom Kind/Jugendlichen passiv aufgenommen wird, sondern indem die vorlesende und die lernende Person miteinander über den Inhalt ins Gespräch kommen. Es wird darüber gesprochen, was auf den Bildern zu sehen ist und was im Text gehört wurde. Dabei wird die Handlung nachvollzogen und weitergedacht. Die Kinder bzw. Jugendlichen lernen, Gedanken und Gefühle von den Figuren zu erkennen und nachzuvollziehen. Außerdem werden die Bilder betrachtet und mit den gehörten Inhalten aus dem Text verknüpft. So werden die visuelle und auditive Wahrnehmung, aber auch die Empathiefähigkeit geschult. Anschließend kann die Geschichte mit eigenen Ideen weitererzählt werden oder mit dem eigenen Leben in Bezug gebracht werden. Darüber hinaus können Gespräche entstehen, welche inhaltlich stark von der Geschichte abweichen, aber durch die Thematik von Buch/Zeitschrift angestoßen wurden. Wichtig ist vorrangig, dass die zuhörende Person nicht passiv ist, sondern die Vorlesesituation aktiv kommunizierend mitgestaltet. (GÜNTNER, 2018)

3.3 Kinder- und Jugendliteratur

Seit die Kindheit in der Epoche der Aufklärung, ab dem 18. Jahrhundert, als eigene Phase im Leben eines Menschen anerkannt wurde, wurden Kinder und Jugendliche immer öfter Zielgruppe für literarische Werke. Im Folgenden wird ein knapper Überblick über das realistische Erzählen, das (neben der fantastischen Kinder- und Jugendliteratur) einen Hauptstrang der Kinder- und Jugendliteratur bildet, und über die Literaturarbeit in der Schule im Sinne der Klassenlektüre gegeben. (WEINKAUFF & GLASENAPP, 2010)

3.3.1 Realistisches Erzählen

Die meisten kinderliterarischen Erzählungen seit dem 18. Jahrhundert gehören zu den realistischen Erzählungen. Die Geschichten spiegeln die jeweilige Realität ihrer Zeit wider und enthalten keine fantastischen Elemente. Dazu zählen vor allem Romane, Reiseerzählungen, Kriminalgeschichten, Familien- oder Schulgeschichten und psychologische Geschichten. (WEINKAUFF & GLASENAPP, 2010) Dabei werden die Themen aus der direkten Umwelt der Zielgruppe in Geschichten dargestellt, sodass das Nachvollziehen der Perspektiven der Figuren leicht möglich ist. (SPINNER, 2015)

Bis ins späte 19. Jahrhundert wurde die Wirklichkeit in den Geschichten oft stark idealisiert dargestellt. Die Inhalte der Geschichten waren meist so gestaltet, dass sie auf pädagogische Weise eine Welt darstellen, die nach klaren Kriterien aufgebaut wurde. Gut und Böse wurden benannt und waren eindeutig unterscheidbar. Sittliches und unsittliches Verhalten wurden daran gekoppelt und die handelnden Charaktere entsprechend in ihrem Tun bewertet. So wurde das literarische Geschehen instrumentalisiert, um den Leser:innen eine idealisierte und vermeintliche Realität zu bieten. (WEINKAUFF & GLASENAPP, 2010)

Zur Jahrhundertwende wandelte sich diese Auffassung der realistischen Erzählung dahingehend, dass den jungen und jugendlichen Leser:innen kein ideales Bild der Wirklichkeit, sondern ein reales beschrieben werden sollte. „An die Stelle einer vorrangig normenkonformen Darstellung der Welt sollte nun eine von Normen weitgehend freie Abbildung der gesellschaftlichen Verhältnisse treten.“ (WEINKAUFF & GLASENAPP, 2010) Viele Romane und Geschichten dieser Art gelten bis heute als Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Inhaltlich spiegeln die realistischen Kinder- und Jugendromane des 20. Jahrhunderts die Lebenswirklichkeit derer wider, für die sie verfasst wurden. Protagonist:innen ähnlichen Alters finden sich in der modernen, schneller werdenden Welt zurecht, nutzen die technischen Errungenschaften und bewegen sich selbstsicher in der Großstadt. Alternativ leben die Kinder in den Geschichten fern ab der Großstadt auf dem Land, welches beinahe unbegrenzte Möglichkeiten bietet. Dort meistern die Protagonist:innen, häufig gemeinsam

mit einer Kindergruppe, den Alltag oder Abenteuer. Außerdem gibt es immer wieder Kinder, die in fernen Ländern leben oder diese bereisen, wodurch die Leser:innen diese Länder aus kindlicher Perspektive kennenlernen können. Daneben sind die Protagonist:innen selbstbewusst gegenüber den Erwachsenen und bewegen sich frei in einer Lebenswelt, die nicht von ebendiesen Autoritäten kontrolliert und gestaltet wird. (WEINKAUFF & GLASENAPP, 2010)

Seit den 1970er Jahren folgten den Geschichten autonomer Kinder vermehrt problemorientierte Romane. Die Leser:innen werden seitdem in Büchern mit politischen, sozialen und anderen eher ernstesten Thematiken konfrontiert. Die neue Art des realistischen Erzählens bringt viele Tabubrüche mit sich. Probleme aus dem alltäglichen Leben werden in den Kinder- und Jugendromanen abgebildet. Generationenkonflikte, Tod, Gewalt, Flucht und Faschismus, Drogen, Liebe und das Leben in Entwicklungsländern rücken in den Fokus der Autor:innen

3.3.2 Kinder- und Jugendliteratur in der Schule

Seit es Schulen gibt, werden Kinder und Jugendliche dort mit geschriebenen Worten konfrontiert. Die zunächst lateinischen Elementarwerke vom Mittelalter bis in die Aufklärung hinein, wurden nach und nach von Büchern in deutscher Sprache abgelöst. Wurden in der gymnasialen Deutschdidaktik des 19. Jahrhunderts noch klassische Werke bearbeitet, entstehen schließlich zur Jahrhundertwende die ersten Lesebücher für die Volksschule, in denen Märchen und Kindergedichte und -lieder abgedruckt sind. Allerdings wurden kinder- und jugendliterarische Bücher erst Mitte des 20. Jahrhunderts fest im Deutschunterricht eingebettet. (WEINKAUFF & GLASENAPP, 2010)

Kinder- und Jugendbücher verschiedenster Thematiken haben heute die Klassenzimmer erobert, in welchen häufig Klassenbücherreihen zu finden sind. Verlage für Unterrichtsmittel publizieren Manuale für Lehrkräfte, in denen aktuelle Literatur aufbereitet und mit dazugehörigen Materialien versehen ist. (WEINKAUFF & GLASENAPP, 2010)

Auch im Lehrplan der verschiedenen bayerischen Schulformen ist die Begegnung mit Kinder- und Jugendliteratur fest verankert. Kinder in der Grundschulstufe sind von unterschiedlichsten Erfahrungen im Kontext Lesen geprägt und bringen unterschiedliches Wissen zu Kinderliteratur mit. Diese Erfahrungen sollen in der Schule erweitert und gefestigt werden. Dies geschieht auch unter Einbezug anderer medialer Umsetzungsmöglichkeiten wie Film- oder Hörspielrezeption, -reflexion und -produktion. Das soll die Motivation auch für das Lesen von Geschichten erhöhen und Kompetenzen im Umgang mit Literatur aufbauen. (STAATSWERK FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG [ISB], 2014) In den mittleren Schulstufen wird das Ziel der Freude am Lesen intensiv verfolgt. Die Schüler:innen sollen neue Welten im literarischen Raum entdecken und

sich der Bedeutung von Literatur für ihr eigenes Leben bewusstwerden. Neben aktuellen Jugendbüchern sollen auch verschiedene literarische Werke aus Lyrik und Prosa der letzten Jahrhunderte erfahren und reflektiert werden. (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG [ISB], 2017)

Ebenfalls findet die Lektüre von Büchern und literarischen Texten in den verschiedenen LehrplänenPLUS der unterschiedlichen Förderschwerpunkte Beachtung. Die Schüler:innen in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Lernen begegnen literarischen Texten, indem sie diese mit Hilfe verschiedener Lesestrategien lesen oder technisch unterstützt anhören, erschließen und interpretieren. Die Inhalte können mit Bildern, Emotionen und eigenen Gedanken verknüpft werden und in verteilten Rollen gelesen/nachgespielt werden. Darüber hinaus werden die Textinhalte in künstlerischer, musikalischer oder szenischer Art fächerübergreifend bearbeitet. Von manchen Schüler:innen können die Geschichten zudem inhaltlich umgearbeitet und verschiedene Textgattungen können miteinander verglichen werden. (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG [ISB], 2019B)

4 Vereinfachung von Sprache

Dies zeigt die Notwendigkeit, Möglichkeiten zur Teilhabe am Literaturunterricht für alle Schüler:innen zu schaffen. Es werden verschiedene Möglichkeiten der Vereinfachung geschriebener Sprache und literarischer Inhalte näher beleuchtet. Daraus ergibt sich die Begründung der Roman- auswahl und die praktische Umsetzung des Inhaltes durch Symbole.

4.1 Einfache Sprache

Unter dem Begriff „Einfache Sprache“ lassen sich verschiedene Herangehensweisen zusammenfassen, welche geschriebene Sprache vereinfachen. Damit sollen Barrieren abgebaut werden, die durch Wortschatz, Grammatik oder spezifische Fachsprachen (z.B. ‚Behördendeutsch‘ oder Wissenschaftssprache) entstehen. (ESER & ZIEGLER, 2015) Das Konzept der einfachen Sprache hat besonders an Bedeutung und Bekanntheit gewonnen, seit 2011 publik wurde, dass 7,5 Millionen Menschen zwischen 18 und 64 Jahren zur Gruppe der funktionalen Analphabet:innen gehören. (GÜNTNER, 2018, Zitat nach BALLAUF, 2011). Aber auch durch die in Deutschland ankommenden Geflüchteten hat die einfache Sprache über die Bildungsbereiche Deutsch als Zweitsprache weitere Anwendungsbereiche gefunden. (RÜSTOW, 2018)

Für die einfache Sprache gibt es kein verbindliches Regelwerk, jedoch ist ein einheitlicher Rahmen entstanden, in welchen sich die Texte in einfacher Sprache einordnen lassen. Das Sprachniveau der Texte liegt, gemäß dem europäischen Referenzrahmen, meist bei A2/B1. (ESER & ZIEGLER, 2015) Das umfasst den Einsatz und das Verständnis routinierter, einfacher Sätze sowie einen Wortschatz, der sich aus Begriffen des alltäglichen Lebens und persönlicher Interessensgebiete zusammensetzt. (GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES, 2009)

Die einfache Sprache zeichnet sich durch kurze Sätze aus, die ungefähr acht bis 15 Wörter umfassen. Nebensätze sind grundsätzlich erlaubt, jedoch soll auf verschachtelte Nebensätze verzichtet werden. Bewährt hat sich die Verwendung von maximal einem Komma im Satz. Alle alltäglichen Begriffe bzw. die Begriffe des jeweiligen Sprachniveaus sind zulässig und werden nicht zwangsläufig erklärt. Bei der praktischen Umsetzung, also der Übersetzung eines Textes in einfache Sprache ist zudem darauf zu achten, die Balance zwischen Sprache und Inhalt zu halten. Der Ausgangstext muss sprachlich auf das Sprachniveau der Zielgruppe angepasst werden, was sich auch auf die Darstellung des Inhalts auswirken kann. Allerdings darf dieser dabei nie so stark reduziert werden, dass er belanglos wird. Ferner gibt es auch für die formale Gestaltung keine verbindlichen Vorgaben, ein Text soll lediglich überschaubar gestaltet werden. Inwiefern Absätze,

Zeilennummern oder Bindestriche genutzt werden oder welche Schriftart verwendet wird, bleibt den Schreibenden überlassen. (ESER & ZIEGLER, 2015)

Der einfachen Sprache gegenüber steht die Leichte Sprache. Auch die Zielgruppe der Texte in Leichter Sprache sind Menschen mit verschiedenen Lernschwierigkeiten, Demenz oder geringen Deutschkenntnissen. Jedoch liegt das Sprachniveau dieser Texte im Referenzrahmen A1. Im Gegensatz zur einfachen Sprache gibt es für die Leichte Sprache klare und verbindliche Regeln. (ESER & ZIEGLER, 2015) Im Regelwerk für Leichte Sprache sind Regeln für Wörter, Sätze, Texte, Zahlen und Zeichen, Formalia und Illustrationen formuliert. Sie umfassen viele Sonderfälle und sind grundsätzlich mit Beispielen versehen. (MAAB, 2015) Die verfassten Texte werden abschließend von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf ihre Verständlichkeit überprüft, mit einem offiziellen Siegel versehen und dürfen erst dann als Texte in Leichter Sprache bezeichnet werden.

4.2 Unterstützte Kommunikation

„Unterstützte Kommunikation (UK) ist der deutsche Sammelbegriff für alle Maßnahmen, die bei Menschen mit unzureichender oder fehlenden lautsprachlichen Fähigkeiten dazu beitragen, Kommunikation und Mitbestimmung zu verbessern.“ (BRAUN, 2020) UK umfasst unterstützende und ersetzende Methoden der Kommunikation, die sowohl den körpereigenen Kommunikationsformen (Mimik, Gestik, Laute, ...) entstammen als auch externe Kommunikationsformen (nicht elektronisch – Schrift, Bilder, ... und elektronisch – Talker, Taster mit Sprachausgabe, ...) miteinschließen. Die Zielgruppe für UK lässt sich nach BRAUN in drei Untergruppen differenzieren:

- Gruppe 1: Personen mit gutem Sprachverständnis → UK als Ausdrucksmittel
- Gruppe 2: Personen mit Lautsprache → UK als Unterstützung beim Lautspracherwerb/ bei Lautsprachresten
- Gruppe 3: Menschen ohne Lautsprache → UK als Ersatzsprache

UK-Nutzer:innen stellen daher weder als Ganzes noch innerhalb der drei Gruppen eine homogene Zielgruppe dar. UK wird von Menschen ohne Lernschwierigkeiten genauso genutzt wie von Menschen mit mehrfachen Beeinträchtigungen, taube Menschen, Menschen im Autismus-Spektrum, Menschen mit Trisomie 21 oder Menschen mit Gesichtslähmungen. Jede Person hat entsprechend individuelle kommunikative Voraussetzungen und Bedürfnisse, die durch unterschiedliche Möglichkeiten der UK im Alltag und in spezifischen Fördersituationen angebahnt, gefördert und gefestigt werden können.

Wie bei anderen Spracherwerbsprozessen sind Interaktionen im alltäglichen Leben unabdingbar. Dabei spielt das sogenannte „Modelling“, also die Nutzung des Kommunikationsmittels durch Bezugspersonen, eine wichtige Rolle. (BRAUN, 2020)

4.3 Symbole

Ein weiteres Mittel zur Vereinfachung bzw. Visualisierung von Sprache sind Symbole. Dies sind schematisierte Abbildungen von Lebewesen, Dingen oder Begriffen aus der menschlichen Lebenswelt. Sie können sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich von Bedeutung sein. Neben bildlich-schematisierten Darstellungen gibt es auch Farb- und Formzeichen, die allgemeinbekannte Bedeutungen haben. (FRÖHLICH, 2020)

4.3.1 Symbolsysteme allgemein

Bei grafischen Symbolen spricht man von vereinfachten Darstellungen, welche den Inhalt auf das Wesentliche reduzieren. Bei der Gestaltung wird auf Details verzichtet. Stattdessen werden nur die entscheidenden Merkmale miteinbezogen, sodass die allgemeine Bedeutung der Darstellung leicht entnommen werden kann.

Es können transparente und opake grafische Symbole unterschieden werden. Transparente Symbole stellen konkrete Begriffe dar, deren Bedeutung eindeutig ist und leicht erkannt werden kann. Abstrakte Begriffe werden als opake grafische Symbole dargestellt. Dies sind Darstellungen, die nicht sofort verstanden werden können. Stattdessen müssen die Bedeutungen der jeweiligen Symbole erlernt werden und aktiv mit den verbalen Begriffen verknüpft werden. Die Symbole, die weder richtig transparent noch wirklich opak sind, werden als transluzente Symbole bezeichnet. Darunter fallen Symbole, die mit Hilfe einer Erklärung oder einem Vergleich mit ähnlichen Symbolen entschlüsselt werden können. Die Darstellungsweisen von abstrakten Begriffen sind also entscheidend dafür, als wie gut eine Symbolsammlung beurteilt werden kann. (FRÖHLICH, 2020)

In den deutschen Förderschulen oder Einrichtungen für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung kommen verschiedene Symbolsammlungen zum Einsatz. Die Symbole werden zu Zwecken der Kommunikation, Strukturierung, Visualisierung und im Bereich des Schriftspracherwerbs eingesetzt. Auch im Bereich Deutsch als Zweitsprache können Symbole unterstützend beim Spracherwerb eingesetzt werden.

4.3.2 Symbolsammlung METACOM

Eine in Deutschland weit verbreitete Symbolsammlung ist METACOM. Die Grafikerin ANNETTE KITZINGER entwickelte die ersten Symbole speziell für ihre Tochter, die behinderungsbedingt mit keiner der bereits bestehenden Symbolsammlung arbeiten konnte. Die Symbolsammlung

METACOM zeichnet sich durch das Vorhandensein eines großen Angebots verschiedener Symbole aus. Es gibt ein umfassendes Angebot von Symbolen für den Bereich des Kernvokabulars, also die 200-300 Wörter, welche am häufigsten genutzt werden. (BOENISCH & SACHSE, 2020) Darüber hinaus gibt es viele Symbole für spezifischere oder abstrakte Begriffe und Themenfelder. In der Version METACOM 8 (2018) gibt es insgesamt über 10 000 Symbole. Zudem ist es den Nutzer:innen jederzeit möglich mit der Grafikerin in Kontakt zu treten und Symbolwünsche zu äußern. Viele dieser Symbole werden dann in die folgende Version aufgenommen und veröffentlicht. (KITZINGER, 2019)

KITZINGER lebt in Deutschland, sodass alle Symbole vor dem Kontext der deutschen Sprache und Kultur entstehen. Das unterscheidet die Symbolsammlung METACOM maßgeblich von anderen Symbolsammlungen, welche meist aus dem englisch- oder spanischsprachigen Raum stammen. (FRÖHLICH, 2020)

Um die Symbole von METACOM zu verstehen, braucht es bei den meisten Darstellungen keine oder nur wenig Erklärung, weshalb die Symbolsammlung für Menschen mit geringem Sprachverständnis gut geeignet ist. Außerdem haben die Symbole einen hohen (Wieder-)Erkennungswert, da alle Darstellungen in einem sehr ähnlichen Stil gehalten sind. Dicke, schwarze Umrisslinien und klare Farben, sowie die Betonung typischer Merkmale sind gestalterische Mittel der Grafikerin. Auf den Einsatz perspektivischer Verzerrung wird weitgehend verzichtet, um die Symbole eindeutig und gut unterscheidbar zu halten. Dadurch ist eine Verwendung in großer und kleiner Darstellung genauso möglich wie der Einsatz im Arbeitsfeld Sehbeeinträchtigung.

Beim Erwerb der Lizenz zur Verwendung von METACOM ist außerdem das Programm *MetaSearch* dabei, welches einerseits eine unkomplizierte Suche von Symbolen ermöglicht, andererseits die Möglichkeit bietet, die Symbole individuell anzupassen und zu kombinieren. So kann beispielsweise eine spezielle Redewendung dargestellt werden, eine Figur charakterisiert werden oder ein Raumschild erstellt werden. (KITZINGER, 2019)

4.4 Romanauswahl

Einen Text oder eine Ganzschrift für den Literatur- und Leseunterricht in der heterogenen Lerngruppe zu finden, die für alle Kinder oder Jugendlichen angemessen erscheint, stellt Lehrkräfte vor große Herausforderungen. Diese sind durch sehr unterschiedliche Entwicklungsstände einerseits im Lesen und andererseits in der allgemeinen kognitiven Entwicklung bedingt. Auch wird den Kindern und Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung oft die Kompetenz abgesprochen, mit inhaltlich komplexerer und altersentsprechender Literatur umzugehen. Das führt häufig dazu,

dass die Texte/Ganzschriften nicht altersgemäß ausgewählt werden. Sprachlich mögen sie der jeweiligen Lerngruppe zwar entsprechen, jedoch ist die inhaltliche Auseinandersetzung für die Schüler:innen oft wenig interessant.

Um dem entgegenzutreten, müssen die Auswahlkriterien angepasst werden. Ausgehend von einer altersgemäßen und inhaltlich interessanten Thematik, die der Zusammensetzung der Lerngruppe entspricht, kann ein Ausgangstext gefunden werden. Dieser muss dann auf die verschiedenen Bedürfnisse der Schüler:innen angepasst werden. Das können eine veränderte Formatierung sein, eine größere Schrift, andere Kontraste, aber auch eine Veränderung der Sprache hin zu einfacher oder Leichter Sprache. Auch der Einsatz der Hörbuchfassung oder das Nutzen von Bildern, Symbolen und Videosequenzen können Zugänge für verschiedene Kinder oder Jugendliche sein. (OLSEN, 2016)

In dieser Arbeit liegt das Hauptaugenmerk auf der Altersgruppe von neun bis zwölf Jahre. Die Kinder dieser Gruppe sind aus den klassischen Bilderbüchern und Erstlesegeschichten bereits „herausgewachsen“ und gleichzeitig zu jung für problemorientierte Jugendthemen wie Liebe, Pubertät oder Beruf. Sie sind die Zielgruppe für den typischen realen Kinderroman. (WEINKAUFF & GLASENAPP, 2010)

Ein Roman dieser Gattung ist ‚Emil und die Detektive‘ von ERICH KÄSTNER. Der Roman für Kinder erschien erstmals im Jahr 1929 und wurde seitdem in über 160 Auflagen gedruckt. KÄSTNER kombiniert darin die Grundzüge einer Kriminalgeschichte mit dem Abenteuerroman und der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur. Die zentralen Themen der Handlung (Großstadt, Gerechtigkeit, Selbstwirksamkeit und Armut) sind bis heute aktuell und relevant.

Inhaltlich geht es um Emil Tischbein aus Neustadt, welcher in den Ferien zu seiner Verwandtschaft nach Berlin fährt. Von einem Mann werden ihm während der Zugfahrt 140 Mark gestohlen, die die Mutter für die Großmutter angespart hatte. Mit der Hilfe von einigen Berliner Kindern kann Emil den Dieb beschatten und schließlich des Diebstahls überführen. Dadurch hilft Emil der Polizei, einen lang gesuchten Dieb zu fassen und bekommt dafür tausend Mark Belohnung. (HÜBENER, 2012)

Der Handlungsverlauf ist zudem für Mädchen und Jungen zwischen neun und dreizehn Jahren ansprechend, da neben dem Protagonisten und seinen Freunden auch ein freches und selbstbewusstes Mädchen eine tragende Rolle in der Geschichte einnimmt. Es eignet sich von der inhaltlichen Gestaltung folglich für die angedachte Zielgruppe.

Da die Figuren der Geschichte überwiegend sprachlich charakterisiert werden, indem sie einen dialektalen Einschlag erhalten oder verschiedene Varianten der Standardsprache nutzen, stellt der Roman die Leser:innen oft vor sprachliche Herausforderungen. Die sprachliche Gestaltung des Buchs erfordert gute Fähigkeiten im Lese- bzw. Hörverstehen. Es finden zudem häufige Wechsel zwischen langen, verschachtelten Sätzen, kurzen Aussagen und direkten Reden statt. Durch die verschiedenen sprachlichen Gestaltungselemente gelingt Kindern das Nachvollziehen der Perspektive der Protagonisten und das aufmerksame Lesen/Hören der Geschichte bereitet ihnen Freude. (HÜBENER, 2012)

4.5 Elementarisierung

Der Originaltext ist für einen Teil der Zielgruppe auf einem zu hohen sprachlichen Niveau. Auch die inhaltlich komplexe Geschichte kann für manche Schüler:innen zu schwierig sein. Den Literaturunterricht in der heterogenen Lerngruppe für alle Kinder mit der gleichen Textvariante zu gestalten, würde bei vielen Kindern zu Unter- oder Überforderung führen.

Besonders für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch für Kinder mit Leseschwierigkeiten gibt es die Reihen *einfach lesen!* (Cornelsen Verlag) und *Easy Readers* (Klett Verlag). In beiden Reihen sind inhaltlich und sprachlich vereinfachte Varianten des Romans ‚Emil und die Detektive‘ erschienen. Daneben gibt es einen von ISABEL KREITZ gezeichneten gleichnamigen Comic, der ebenfalls sprachlich reduziert ist.

Jedoch erreichen nicht alle Kinder und Jugendliche das in den Vereinfachungen verlangte Lesenniveau. Für sehr leseschwache Kinder müssen auch die vereinfachten Fassungen noch weiter reduziert werden. Das didaktische Prinzip, das an dieser Stelle zum Tragen kommt, ist die Elementarisierung.

Sie bietet eine Möglichkeit, die zentralen Inhalte einer Thematik zu analysieren, diese herauszufinden und aufzubereiten. Dabei geht es nicht um eine Vereinfachung der Bildungsinhalte, sondern darum, die Inhalte so in Form zu bringen, dass individuelle Zugänge für die Kinder und Jugendlichen möglich werden. (BERNASCONI & WITTENHORST, 2016)

Beim Prinzip der Elementarisierung werden vier sogenannte ‚Elementarisierungsrichtungen‘ unterschieden. Diese strukturieren den Elementarisierungsprozess und ermöglichen ein umfassendes Bearbeiten der Bildungsinhalte.

4.5.1 Elementare Strukturen

Mit der Leitfrage „**Was ist wesentlich?**“ können die Elemente herausdifferenziert werden, die grundlegende Sinn-, Bedeutungs- und Sprachstrukturen darstellen. Dies kann durch

unterschiedliche Leitfragen (Was kann verändert werden? Was kann weggenommen werden? Kann etwas anders dargestellt werden?) geschehen. Dabei muss das Elementare des Bildungsinhalts bestehen bleiben oder hervorgehoben werden. (BERNASCONI & WITTENHORST, 2016)

In jedem Kapitel der Originalgeschichte kann zwischen der Haupthandlung und verschiedenen Nebenhandlungen unterschieden werden. In den Nebenhandlungen werden zum Beispiel einzelne Personen näher charakterisiert („Petzold, der schon 22 Kriminalfilme gesehen hat“ (KÄSTNER, 2017, S.90)) oder andere Inhalte beschrieben, die nicht essenziell zur Haupthandlung zählen (einige Jungen holen Stullenpakete... Gerold bringt sogar eine ganze Schlackwurst mit (EBD.)) Die elementarisierte Textvariante kann sich somit auf die Haupthandlung beschränken.

4.5.2 Elementare lebensleitende Grundannahmen

Hier ist gemeint, dass ein Bildungsinhalt immer bezüglich des Lebensweltbezugs für die Lernenden hinterfragt werden muss. Es steht die Frage nach „kultureller und gesellschaftlicher Relevanz des Inhaltes [...] im Mittelpunkt.“ (BERNASCONI & WITTENHORST, 2016, S.122)

Dieser **Lebens-(welt-)bezug** lässt sich auch durch die, von KLAFKI formulierten, epochaltypischen Schlüsselprobleme herstellen. KLAFKI formulierte unter anderem das Problem der gesellschaftlichen Ungleichheit, welches schon zu KÄSTNERS Lebzeit aktuell war und bis heute aktuell ist. (MEYER, MEYER & KLAFKI, 2007) Auch SPINNERS Aspekt der Nachvollziehbarkeit der Perspektive literarischer Figuren kommt hier zum Tragen. (SPINNER, 2015) Diese kann bei den Lernenden nur eintreten, wenn die Geschichte einen Lebensweltbezug für die Kinder oder Jugendlichen bietet.

4.5.3 Elementare Erfahrungen

Diese Elementarisierungsrichtung bezieht die **biografischen Erfahrungen der Zielgruppe** mit ein. Gleichzeitig wird gezielter nach der **individuellen Lebensbedeutung** für die Lernenden gefragt, also warum dieser Inhalt für diese Zielgruppe genau zu diesem Zeitpunkt von Relevanz ist. Dabei geht es besonders darum, dass über den Lerninhalt Verknüpfungen zum eigenen Erleben hergestellt werden können. (BERNASCONI & WITTENHORST, 2016)

Besonders bei der Literatúrauswahl spielt das (Entwicklungs-)Alter der Protagonist:innen und der Lesenden eine Rolle. So fällt es den Leser:innen leichter, die Perspektive der Protagonist:innen nachzuvollziehen, wenn sie sich in einem ähnlichen Lebens- und Altersabschnitt befinden. Zudem ist die Elementarisierungsrichtung der elementaren Erfahrungen grundlegend für weiterführende Arbeits- und Reflexionsaufträge, damit der Bezug zwischen der Romanhandlung und dem eigenen Leben hergestellt werden kann.

4.5.4 Elementare Zugänge

Auf der Basis einer biografisch geleiteten Perspektive sollen hier die individuellen **Voraussetzungen der Lernenden** analysiert werden. Dabei soll die aktuelle Entwicklungsstufe gleichzeitig als Anfang der Nächsthöheren gesehen werden. Konkret steht die Frage nach der „Vermittelbarkeit eines Inhaltes mit Blick auf eine bestimmte Person, unter Beachtung struktureller, auf den Inhalt bezogener sowie individuell lebensgeschichtlicher Aspekte“ (HEINEN, 2003) im Mittelpunkt. Es wird nach den Lernvoraussetzungen der Lernenden gefragt, die einerseits die im LehrplanPLUS beschriebenen entwicklungsbezogenen Kompetenzen und andererseits die erworbenen Kompetenzen und Strategien beleuchten sollen. (BERNASCONI & WITTENHORST, 2016)

Ein Entwicklungsaspekt, welcher in Bezug auf KÄSTNERS Roman bei der Frage nach den elementaren Zugängen von hoher Relevanz ist, ist die Moralentwicklung. Kohlberg differenziert zwischen sechs Stufen, die er wiederum drei Ebenen zuordnet.

Ebene	Stufen
Postkonventionelle Ebene	Stufe 6: Universal ethische Prinzipien
	Stufe 5: Allgemeine Prinzipien des Sozialvertrags
Konventionelle Ebene	Stufe 4: Gesetz und Norm sozialen Systems
	Stufe 3: Interpersonelle Erwartungen
Präkonventionelle Ebene	Stufe 2: Befriedigung persönlicher Bedürfnisse
	Stufe 1: Strafe und Gehorsam

Tabelle 1: Moralentwicklung nach Kohlberg

Die Zielgruppe des Buches lässt sich auf Kinder zwischen ungefähr neun und dreizehn Jahren eingrenzen. Im Modell KOHLBERGS befinden sich dementsprechend die meisten Leser:innen auf dem präkonventionellen Niveau. Die Orientierung erfolgt an Autoritäten und anhand der Gegenseitigkeit im Handeln. Gleichzeitig stehen sie jedoch auch an der Grenze zur nächsten Niveaustufe, dem konventionellen Niveau. So spielen Erwartungen, Recht und Gesetz und die Mitmenschen eine zunehmende Rolle in der Moralvorstellung der Leser:innen. (MONTADA, 2008)

4.6 Vom Original zur Übersetzung in Symbole

Durch **Inhaltsvergleiche** und durch die Anlehnung an die vier **Elementarisierungsrichtungen** wird versucht, die **essenziellen Inhalte** des jeweiligen Abschnitts herauszuarbeiten. Diese Inhalte müssen anschließend sprachlich vereinfacht und reduziert werden, dass sie von der Zielgruppe der Übersetzung verstanden werden können. Diese vereinfachte Variante des Originaltextes kann schließlich in Symbole übersetzt werden. Um die Schriftsprache nicht auszublenden, sollten die Symbole abschließend mit Schrift unterlegt werden. Dabei muss der Fokus sowohl auf möglichst korrekter Sprache als auch auf einer sehr einfachen Verständlichkeit liegen.

Ein mögliches, schematisches Vorgehen, um vom Originaltext zur Symbol-Variante zu gelangen, sieht folgendermaßen aus:

- 1) Den **Originaltext** auf die **essenziellen Inhalte** hin untersuchen.
Dabei helfen die **Elementarisierungsrichtungen**.
- 2) Den **Originaltext sprachlich vereinfachen**.
Falls es bereits eine sprachlich **vereinfachte Übersetzung** gibt, kann darauf zurückgegriffen werden.
- 3) **Originaltext** und **Vereinfachung** auf **inhaltliche Übereinstimmung** hin **vergleichen**. Dabei die **grundlegenden, inhaltlich identischen Inhalte markieren**
- 4) Blick auf die **vereinfachte(n) Variante(n)**: **Stark vereinfachte/reduzierte Inhalte markieren**. Markierung aber in allen Varianten durchführen!
- 5) **Relevante Inhalte** aus 3) und 4) sprachlich **weiter reduzieren**.
- 6) Für die **endgültigen Inhalte** passende **Symbole auswählen**.
- 7) Den **Symboltext mit** passender, sehr einfacher **Sprache unterlegen**

In drei untereinanderstehenden Zeilen wird dieser Vorgang an zwei exemplarischen Textstellen aus dem neunten Kapitel von KÄSTNERS **Original (O)** (KÄSTNER, 2017) und dem achten Kapitel der Fassung **einfach lesen! (ES)** (GREISBACH, 2005) miteinander verglichen. Beide Kapitel beschreiben den gleichen Teil der Geschichte, jedoch ist die Fassung in einfacher Sprache deutlich kürzer und teilweise stark reduziert. Der neu entstandenen **Symboltext (S)** (© A. KITZINGER) ist entsprechend der grünen/gelben Markierungen gekennzeichnet, um zu zeigen, auf welche Inhalte Bezug genommen wird. Darüber hinaus werden die Auswahl und Umsetzung der Textinhalte in Symbole in einer nebenstehenden Spalte begründet und näher erläutert.

4.6.1 Vergleich der Textvarianten

Tabelle 2: Tabelle zum Vergleich der Textvarianten (Symbole der Übersetzung Copyright A. Kitzinger)

Abschnitt 1: Die Jungen treffen sich und beginnen das Schmieden eines Plans; sie richten eine Telefonzentrale ein.					
O	<p>Sie setzten sich auf die zwei weißen Bänke, die in den Anlagen stehen, und auf das niedrige eiserne Gitter, das den Rasen einzäunt, und zogen ernste Gesichter. Der Junge, der Professor genannt wurde, hatte anscheinend auf diesen Tag gewartet. Er griff sich, wie sein Vater, der Justizrat, an die Hornbrille, hantierte daran herum und entwickelte sein Programm. „Es besteht die Möglichkeit“, begann er, „dass wir uns nachher aus praktischen Gründen trennen müssen. Deshalb brauchen wir eine Telefonzentrale. Wer von euch hat Telefon? Zwölf Jungen meldeten sich. „Und wer von denen, die Telefon haben, hat die vernünftigsten Eltern?“ „Vermutlich ich!“, rief der kleine Dienstag. „Eure Telefonnummer?“ „Bavaria 0579“</p> <p>„Hier sind Bleistift und Papier. Krummbiegel, mach dir zwanzig Zettel zurecht und schreibe auf jeden von ihnen Dienstags Telefonnummer. Aber gut leserlich! Und dann gibst du jedem von uns einen Zettel. Die Telefonzentrale wird immer wissen, wo sich die Detektive aufhalten und was los ist. Und wer das erfahren will, der ruft ganz einfach den kleinen Dienstag an und erhält von ihm genauen Bescheid.“ „Ich bin doch aber nicht zu Hause“, sagte der kleine Dienstag. „Doch, du bist zu Hause“, antwortete der Professor. „Sobald wir hier mit Ratschlägen fertig sind, gehst du heim und bedienst das Telefon.“ „Ach, ich möchte aber lieber dabei sein, wenn der Verbrecher gefangen wird. Kleine Jungens kann man bei so was sehr gut verwenden.“ „Du gehst nach Hause und bleibst am Telefon. Es ist ein sehr verantwortungsvoller Posten.“</p> <p>„Na schön, wenn ihr wollt.“ Krummbiegel verteilte die Telefonzettel. Und jeder Junge steckte sich den seinen vorsichtig in die Tasche. Ein paar besonders Gründliche lernten gleich die Nummer auswendig.</p>				
ES	<p>Sie setzten sich auf die zwei Bänke, die im Park standen, und auf das niedrige eiserne Gitter, das den Rasen einzäunte. „Es könnte sein, dass wir uns trennen müssen. Deshalb brauchen wir eine Telefonzentrale. Wer von euch hat Telefon?“, fragte der Junge, den sie Professor nannten. Zwölf Jungen meldeten sich. „Und wer hat die vernünftigsten Eltern?“ „Vermutlich ich!“, rief der kleine Dienstag. „Die Telefonzentrale wird immer wissen, wo wir gerade sind und was los ist. Wer das erfahren will, ruft ganz einfach den kleinen Dienstag an.“</p> <p>„Ich bin doch gar nicht zu Hause“, sagte der kleine Dienstag. „Doch, du bist jetzt gleich zu Hause“, antwortete der Professor.</p> <p>„Ich möchte aber lieber dabei sein, wenn der Dieb gefangen wird.“</p> <p>„Wir brauchen aber einen Jungen am Telefon. Das ist sehr wichtig!“</p> <p>„Na schön, wenn ihr wollt.“ Murrend zog der kleine Dienstag ab.</p>				
S	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">    </td> <td style="padding: 5px;">Der Treffpunkt der Jungen ist der Park.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">    </td> <td style="padding: 5px;">Die Jungen besprechen einen Plan.</td> </tr> </table> <p style="margin-top: 20px;">Das Wort Park kennen Kinder und Jugendliche. Wo die Jungen in der Geschichte sitzen stellt lediglich eine weiterführende Information dar. Dadurch wird die Fantasie der Leser:innen angeregt, sich die Umgebung der Geschichte vorzustellen. Für die Handlung relevant ist nur der Park. Ebenso ist die Frage nach einem Telefon auf den Dialog mit Dienstag reduziert. Die Informationen</p>	  	Der Treffpunkt der Jungen ist der Park.	  	Die Jungen besprechen einen Plan.
  	Der Treffpunkt der Jungen ist der Park.				
  	Die Jungen besprechen einen Plan.				

Einer fragt: Wer hat ein Telefon?

Der Junge sagt: Ich heiße Dienstag. Ich habe ein Telefon.

Der Professor sagt: Du bist die Zentrale. Wir sagen dir alle Neuigkeiten.

Du antwortest auf Fragen.

Dienstag geht nach Hause.

über weitere Jungen, vernünftige Eltern und Telefonnummern sind für die weitere Handlung nicht relevant. Die Funktion Dienstags als Telefonzentrale dagegen ist wichtig und bedarf daher einer konkreten, im Text verankerten Erklärung.

Abschnitt 5: „Parole Emil!“ verbindet die Jungen

O Inzwischen waren die fünf Jungen wiedergekommen und brachten Stullenpakete angeschleppt. Gerold lieferte sogar eine ganze Schlackwurst ab. Er hätte sie von seiner Mutter gekriegt, erzählte er. Na ja. Die fünf hatten zu Hause angedeutet, dass sie noch ein paar Stunden wegblieben. Emil verteilte die Stullen, und jeder steckte sich eine als Reserve in die Tasche. Die Wurst erhielt Emil selber zur Verwaltung. Dann rannten fünf andere Jungen heim, um zu bitten, dass sie noch einmal, für längere Zeit, wegdürften. Zwei von ihnen kamen nicht wieder. Die Eltern hatten es wahrscheinlich verboten. Der **Professor gab die Parole aus**. Damit man immer gleich **wüsste**, wenn jemand käme oder telefonierte, ob **er dazugehöre**. Die **Parole** lautete: „**Emil!**“ Das war leicht zu merken. Dann schob der kleine Dienstag mit Traugott, dem mürrischen Verbindungsmann, ab und wünschte den Detektiven Hals- und Beinbruch. Der Professor rief ihm noch nach, er möge doch für ihn zu Hause anrufen und dem Vater sagen, er, der Professor, habe was Dringendes vor. „Dann ist er beruhigt und hat nichts dagegen“, fügte er hinzu. „Donnerwetter noch mal“, sagte Emil, „gibt’s in Berlin famose Eltern!“ „Bilder dir ja nicht ein, dass sie alle so gemütlich sind“, meinte Krummbiegel und kratzte sich hinter den Ohren. „Doch, doch! Der Durchschnitt ist ganz brauchbar“, widersprach der Professor. „Es ist ja auch das Gescheiteste. Auf diese Weise werden sie nicht belogen. Ich habe meinem alten Herrn versprochen, nichts zu tun, was unanständig oder gefährlich ist. Und solange ich das Versprechen halte, kann ich machen, was ich will. Ist ein glänzender Kerl, mein Vater.“ „Wirklich famos!“, wiederholte Emil. „Aber höre mal, vielleicht wird’s heute doch gefährlich?“ „Na, da ist’s eben aus mit der Erlaubnis“, erklärte der Professor und zuckte die Achseln. „Er hat gesagt, ich solle mir immer ausmalen, ob ich genauso handeln würde, wenn er dabei wäre. Und das täte ich heute. So, nun wollen wir

	<p>aber abhauen!“ Er pflanzte sich vor den Jungens auf und rief: „Die Detektive erwarten, dass ihr funktioniert. Die Telefonzentrale ist eingerichtet. Mein Geld lasse ich euch da. Es sind noch eine Mark und fünfzig Pfennige. Hier, Gerold, nimm und zähle nach! Proviant ist da. Geld haben wir. Die Telefonnummer weiß jeder. Noch eins, wer nach Hause muss, saust ab! Aber mindestens fünf Leute müssen dableiben. Gerold, du haftest dafür. Zeigt, dass ihr richtige Jungens seid! Wir werden inzwischen unser Möglichstes tun. Wenn wir Ersatz brauchen, schickt der kleine Dienstag den Traugott zu euch. Hat wer noch `ne Frage? Ist alles klar? Parole Emil!“ „Parole Emil!“, riefen die Jungens, dass der Nikolsburger Platz wackelte und die Passanten Stielaugen machten. Emil war direkt glücklich, dass ihm das Geld gestohlen worden war.</p>
ES	<p>Der Professor gab noch die Parole aus. Damit man immer gleich wusste, ob er dazugehört. „Parole Emil!“, riefen die Jungens so laut, dass die Bäume wackelten. Emil war fast glücklich, dass ihm das Geld gestohlen worden war.</p>
S	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> </div> <div style="width: 50%;"> <p>Die anfängliche Handlung des Abschnitts greift einen Handlungsstrang vom Anfang des Kapitels auf, der parallel zur Haupthandlung nur in diesem Kapitel geschieht. Dementsprechend wird sie auch im fünften Abschnitt nicht aufgegriffen. Ebenso ist das Gespräch zwischen Emil und Professor hinsichtlich der Eltern der Jungens und ihr Verhältnis zu den Kindern nicht für die Haupthandlung relevant. Eine größere Relevanz hat die Ausgabe der Parole durch den Professor und die Erklärung des Begriffs Parole. Auch das anschließende Zusammengehörigkeitsgefühl und die abschließende Freude Emils gehören zur Haupthandlung und sind daher elementar wichtig. Die Hochstimmung der Jungens zu benennen ist wichtig, um den konträren Einstieg des folgenden Kapitels hervorzuheben.</p> </div> </div>

4.6.2 Reflexion der Übersetzung und Alternativen

Die Übersetzung des Kinderromans orientiert sich an Struktur und Inhalt der Version in einfacher Sprache (GREISBACH, 2005), die jedoch mit der Originalfassung verglichen wird. Der Inhalt von KÄSTNERS Roman ist von 18 auf fünfzehn Kapitel zusammengefasst worden. Dabei fällt zum einen Kapitel vier des Originals vollständig weg, da es nichts mit der Gesamthandlung zu tun hat, zum anderen wurden die Kapitel elf und zwölf, sowie 16 und 17 inhaltlich zusammengefasst. Dieser Reduzierung auf 15 Kapitel und den damit verbundenen inhaltlichen Vereinfachungen entspricht auch die Übersetzung in Symbole.

Die konkrete Übersetzung erfolgte dann mit Hilfe der Software *MetaSearch*. In dem Programm besteht zum einen die Möglichkeit verschiedene Symbole und Textfelder miteinander zu einem neuen Symbol zu kombinieren, zum anderen ermöglicht es das Schreiben mit Symbolen. Dabei kann frei entschieden werden, ob die Zeilen mit oder ohne Text genutzt werden. Dadurch lassen sich die Texte individuell anpassen. Die Bedienung ist intuitiv und nach dem Erstellen einiger zusätzlicher Symbole konnte die Übersetzung ‚geschrieben‘ werden. Der generelle Zeitaufwand war recht hoch, da jedes Symbol einzeln ausgewählt, eingesetzt und mit dazugehörigen Worten versehen werden musste. Dennoch entstand schnell eine gewisse Routine und durch die Möglichkeit Symbole temporär zu speichern, konnten die benötigten Piktogramme im Vorhinein ausgewählt und dann schnell verwendet werden.

Die Entscheidung Symbole mit Text zu kombinieren, ermöglicht eine Nutzung der Übersetzung durch eine heterogenen Lerngruppe. Für fortgeschrittene Leser:innen können die Symbole unterstützend wirken. Diejenigen, die bereits Ganzwörter lesen, können Wort **und** Bild zu wiederkehrenden Begriffen oder Personen in ihren Wortschatz aufnehmen und dennoch die ganze Geschichte durch die Piktogramme lesen. Doch auch Kinder und Jugendliche ohne Schriftlesefähigkeit können die Geschichte anhand des Symboltextes unterstützt oder selbstständig lesen.

Von der so entstandenen Textfassung ausgehend lassen sich jedoch auch individualisierte Varianten der Geschichte recht unkompliziert erstellen. Dadurch kann auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Gewohnheiten der einzelnen Schüler:innen eingegangen werden.

5 Ausblick und Schlussbetrachtung

5.1 Ausblick

Die vollständige, unterrichtstaugliche Ausarbeitung der Literaturbegegnung mit dem Kinderroman ‚Emil und die Detektive‘ wäre im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich gewesen. Es wäre jedoch denkbar, dies in Projektarbeiten verschiedener Seminare oder im Rahmen eines Einsatzes der Übersetzung im Unterricht anzugehen.

Denn um eine erfolgreiche Literaturbegegnung zu ermöglichen, ist eine Vielzahl ergänzender Materialien notwendig. Das Lesen von Symbolen muss von den Schüler:innen erst erlernt werden, die Bedeutungen der verschiedenen Symbole muss erklärt und verstanden werden und es müssen weiterführende Arbeitsaufträge erstellt werden. Dazu könnten verschiedene Aufgabensammlungen zur Literaturlarbeit genutzt bzw. adaptiert oder eigene Varianten erstellt werden.

Die übersetzte Fassung von ‚Emil und die Detektive‘ kann außerdem in der Didaktischen Lern- und Forschungsstelle der Universität Würzburg in gedruckter Form eingesehen werden. Ferner besteht die Möglichkeit selbst erstelltes Material über den Downloadbereich der METACOM-Website anderen Nutzer:innen zu Verfügung zu stellen.

5.1.1 Schlussbetrachtung

Wie in jedem Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bedarf es auch im Literaturunterricht verschiedener Differenzierungsangebote, um möglichst allen Kindern oder Jugendlichen in ihren Fähigkeiten gerecht zu werden. Besonders für die Schüler:innen der Mittelschulstufe, deren Schriftlesefähigkeiten häufig eher gering sind, fehlen oft die Begegnungsmöglichkeiten mit geschriebener Literatur. Ein Weg dazu ist die Verwendung von literarischen, in Symbole übersetzten, Texten.

Durch eine solche Übersetzung kann ein Text gemeinsam im Klassenverband, jedoch auf verschiedenen Niveaustufen bearbeitet werden. Die übliche Aufteilung in leistungshomogene Gruppen ist nicht notwendig, da die Differenzierung durch die verschiedenen Varianten der Texte geschieht. Trotz sehr unterschiedlicher Darbietungsformen können alle Kinder/Jugendlichen am gleichen Inhalt arbeiten. Daran anknüpfende Gespräche und Arbeitsaufträge können so mit der ganzen Klasse durchgeführt werden. Gemeinsamer Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe wird möglich.

Dazu braucht es jedoch engagierte Lehrkräfte, die bereit sind sich intensiv mit den Urprungstexten auseinanderzusetzen und diese für ihre jeweiligen Schüler:innen zu adaptieren. Der zeitliche Aufwand dafür ist zwar nicht zu unterschätzen, jedoch kann ein adaptierter Text anschließend immer wieder verwendet werden. Über eine intensive Vernetzung der Lehrer:innen verschiedener Schulen kann zudem gegenseitig von der jeweiligen Arbeit profitiert werden- nicht jede:r muss alles selbst und neu machen.

Diese Arbeit soll Student:innen und Kolleg:innen eine theoretische Auseinandersetzung, aber auch eine praktische Anleitung liefern, um die Adaption eines Textes für leseschwache Schüler:innen selbst vorzunehmen.

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verschiedene Piktogramme	12
Abbildung 2: METACOM Symbole im Schulalltag (Copyright A. Kitzinger).....	12
Abbildung 3: Erkennungshilfe Buchstabenhöhe	14
Abbildung 4: Erkennungshilfe Buchstabenform	14

7 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Moralentwicklung nach Kohlberg	26
Tabelle 2: Tabelle zum vergleich der Textvarianten (Symbole der Übersetzung Copyright A. Kitzinger)	28

8 Literaturverzeichnis

- Bernasconi, T. & Wittenhorst, M. (2016). Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht. Perspektiven aus Sicht des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33, 1st, New ed., S. 115–132). Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Boenisch, J. & Sachse, S. K. (Hrsg.). (2020). *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Braun, U. (2020). Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland - eine systematische Einführung. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl., S. 19–32). Stuttgart: Kohlhammer.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, Hrsg.). (2005). *ICF Version 2005*. Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/component-d.htm>
- DIMDI. (2019). *F70.-Leichte Intelligenzminderung*, Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. Zugriff am 04.12.2019. Verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2020/block-f70-f79.htm>
- Eser, K.-H. & Ziegler, M. (2015). Welche Sprache ist verständlich? Zum Unterschied zwischen Leichter und Einfacher Sprache. In M. Ziegler, K.-H. Eser, S. Abend, P. Piasecki & M. Ziegler (Hrsg.), *Einfache Sprache in Bildung und Ausbildung. Herausforderungen, Voraussetzungen, Möglichkeiten* (S. 19–25). Stuttgart: LERNEN FÖRDERN - Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderungen e.V.
- Euker, N. & Koch, A. (2013). Leseunterricht an der SFgE. Aktuelle Forschungsergebnisse und deren Bedeutung für den Unterricht. *Lernen Konkret*, 32(3), 2–6.
- Fischer, E. & Schäfer, H. (2019). Bildung. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder* (Pädagogik, S. 74–84).
- Fornefeld, B. (2013). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. Mit 14 Tabellen und 69 Übungsaufgaben* (utb-studi-e-book, Bd. 8431, 5., aktualisierte Aufl.). München, Stuttgart: Reinhardt; UTB.

- Fröhlich, N. (2020). Grafische Symbole und nichtelektronische Kommunikationshilfen in der UK. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Aufl., S. 240–249). Stuttgart: Kohlhammer.
- Goethe-Institut Inter Nationes. (2009). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen ; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2 [Nachdr.]*. Berlin: Langenscheidt.
- Greisbach, M. (2005). *Emil und die Detektive. Ein Leseprojekt zu dem gleichnamigen Roman von Erich Kästner* (Einfach lesen!, 1. Aufl., [Nachdr.]. Berlin: Cornelsen.
- Günthner, W. (2018). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibe begriff* (5. Auflage). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Heinen, N. (2003). Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Schulentwicklung - Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 2, S. 121–144). Zugl.: Köln, Univ., Diss., 1988. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben.
- Hübener, A. (2012). *Erich Kästners Kinder- und Jugendbücher in der Grundschule und Sekundarstufe I* (2. Aufl.). s.l.: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kästner, E. (2017). *Emil und die Detektive. Ein Roman für Kinder* (167. Auflage). Hamburg: Dressler.
- Kitzinger, A. (2019). *METACOM-Symbole*. Zugriff am 10.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.metacom-symbole.de/index.html>
- Maaß, C. (2015). *Leichte Sprache. Das Regelbuch* (Barrierefreie Kommunikation, Bd. 1). Münster: Lit.
- Meyer, M. A., Meyer, H. & Klafki, W. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* (Studium Paedagogik). Weinheim u.a: Beltz.
- Montada, L. (2008). Moralische Entwicklung und Sozialisation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Lehrbuch* (Grundlagen Psychologie, 6., vollst. überarb. Aufl., S. 572–602). Weinheim: Beltz.
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg.). (2021). *Lernen in der Grundschule*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/lernen-der-grundschule>
- Olsen, R. (2016). Lust, Niemandes Schlaf zu sein. Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.),

- Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33, 1st, New ed., S. 61–88). Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Ratz, C. (2012). Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 25, 1. Aufl., S. 111–132). Oberhausen: Athena.
- Rüstow, N. (2018). Leichte Sprache, einfache Sprache und das Recht auf Zugang zu Informationen. *Heilpädagogik.de*, 33(3), 13–17.
- Spinner, K. H. (2015). Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume*, 2(2), 188–194. Zugriff am 10.01.2020. Verfügbar unter: <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2014). *Fachprofil Deutsch. Grundschule*, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Zugriff am 22.12.2019. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/deutsch>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2017). *Fachprofil Deutsch. Mittelschule*, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Zugriff am 22.12.2019. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/deutsch>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2019a). *Bildungs- und Erziehungsauftrag für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/foerderschule/foerderschwerpunkt/geistige-entwicklung>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2019b). *Fachlehrplan Deutsch. Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Jahrgangsstufe 1-9*, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Zugriff am 22.12.2019. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/foerderschule/4/deutsch/foerderschwerpunkt/geistige-entwicklung>
- Wagner, M. & Kannevischer, S. (2012a). Diagnosen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 25, 1. Aufl., S. 77–86). Oberhausen: Athena.
- Wagner, M. & Kannevischer, S. (2012b). Einschätzung der Schwere der Behinderung nach ICD-10 und des Pflegebedarfs. In W. Dworschak (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem*

- Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 25, 1. Aufl., S. 87–98). Oberhausen: Athena.
- Weinkauff, G. & Glasenapp, G. v. (2010). *Kinder- und Jugendliteratur* (StandardWissen Lehramt, Bd. 3345, 1. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Wrobel, D. (2009). *Individuell lesen lernen. Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe* (Deutschdidaktik aktuell, Bd. 31, 1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.