

STEFANIE KÖB / FRAUKE JANZ / EMMANUEL BREITE / TERESA
SANSOUR / KARIN TERFLOTH / KARIN VACH

Zum Potenzial literarischer Erfahrungen für den inklusiven Schriftspracherwerb bei Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung

Abstract

The promotion of written language competencies is an integral task of inclusive learning settings. An inclusive acquisition of reading and writing skills, which also addresses learners with intellectual disabilities, must take into account not only specifics on the cognitive and metalinguistic process levels, but also other factors such as motivation or language development. This paper shows possible approaches to writing and written language, which on the one hand are due to the complex situation of learners with intellectual disabilities, but on the other hand are also adaptable in the context of an inclusive acquisition of written language. Based on an expanded concept of reading and writing, this paper argues for combining literacy acquisition with literary learning. The potential of such an approach is explored using the example of interview sequences that emerged from the interdisciplinary research project LiES (Literatur in Einfacher Sprache). Finally, the implications for inclusive literacy learning will be explored.

Keywords: inclusive acquisition of reading and writing skills; intellectual disabilities; plain language; literary learning; reading motivation

Die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen ist integrale Aufgabe inklusiver Lernsettings. Ein inklusiver Schriftspracherwerb, der auch Lernende aus dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung adressiert, muss neben Spezifika auf der kognitiven und metalinguistischen Prozessebene auch weitere Besonderheiten in Bezug auf Motivation und Sprachentwicklung berücksichtigen. Der vorliegende Beitrag zeigt mögliche Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit auf, die zum einen der komplexen Ausgangslage von Lernenden im Schwerpunkt Geistige Entwicklung geschuldet sind, zum anderen aber auch anschlussfähig im Rahmen eines inklusiven Schriftspracherwerbs sind. Ausgehend von einem erweiterten Lese- und Schreibbegriff wird dafür plädiert, sprachlich-literales mit literarischem Lernen zu verbinden. Am Beispiel von Interviewsequenzen, die im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojekts LiES (Literatur in Einfacher Sprache) entstanden sind, wird das Poten-

zial einer solchen Herangehensweise ausgelotet. Abschließend wird der Frage nachgegangen, welche Implikationen sich hieraus für den inklusiven Schriftspracherwerb ergeben.

Schlüsselwörter: inklusiver Schriftspracherwerb; kognitive Beeinträchtigung; Einfache Sprache; literarisches Lernen; Lesemotivation; erweiterter Lese- und Schreibe-begriff

1 Hintergrund

Schriftsprachliche Kompetenzen sind für die Teilhabe an unserer, in aller Regel stark literal geprägten Gesellschaft fundamental (Müller 2015, 7). Die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen ist nicht zuletzt seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention vor mehr als zehn Jahren auch integrale Aufgabe inklusiver Lernsettings und wurde seither in vielen Bildungsplänen verankert. Der Begriff der Literalität – in Anlehnung an den aus dem angloamerikanischen Sprachraum stammenden *literacy*-Begriff – vereint dabei unterschiedliche Bezugspunkte und differenziert diese aus (z. B. Rosebrock 2013, 245). So fasst Feilke (2011, 5) literale Kompetenzen entlang eines kulturbezogenen Verständnisses als soziale, emotionale, kognitive und sprachliche Fähigkeiten auf, die zur Kommunikation mit Texten erforderlich sind, und versteht deren Erwerb als literale Sozialisation. Das davon abhängige Lese- und Schreibhandeln und die damit verbundene Auseinandersetzung mit Prozessmerkmalen schriftsprachlicher Kompetenz verortet er auf einer sekundären, handlungsorientierten Ebene (Feilke 2011, 8). Unter dem Strukturaspekt literaler Kompetenz versteht Feilke schließlich die „Beherrschung der Formmerkmale schriftlicher Sprache, die das Verstehen schriftlicher Wörter, Sätze und Texte möglichst kontextfrei ermöglichen“ (2011, 12).

Aus schulischer Perspektive betrachtet, bedeutet der Auf- und Ausbau literaler Kompetenzen demnach weitaus mehr als die grundlegende Vermittlung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben. Gemessen an diesen Anforderungen und in Anbetracht der Bestrebungen, ein inklusives Bildungssystem (weiter) zu entwickeln, erscheint die Frage nach didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten im Kontext des Deutschunterrichts als unbedingt erforderlich, gleichzeitig jedoch ausbaufähig (Hochstadt/Olsen 2019, 8). Entwicklungen in Sonderpädagogik und Fachdidaktik scheinen aktuell eher parallel abzulaufen, Verzahnungen etablierter, disziplinspezifischer Konzepte im Hinblick auf einen inklusiven Schriftspracherwerbsunterricht sind äußerst wünschenswert, stellen oftmals aber noch eine Leerstelle im wissenschaftlichen Diskurs dar (Frickel et al. 2021, 42).

2 Lernende mit kognitiver Beeinträchtigung

Neben vielfältigen Differenzlinien, die innerhalb einer inklusiven Deutschdidaktik betrachtet werden müssen, kommt dem Konstrukt der kognitiven Beeinträchtigung eine besondere Rolle zu. Während erste Ansätze eines deutschsprachigen Lese- und Schreibunterrichts bereits auf das beginnende 16. Jahrhundert datiert werden (z. B. Ickelsamers „Die rechte Weis aufs kürztist lesen zu lernen“ aus dem Jahre 1527), galt es bis weit ins 20.

Jahrhundert noch als umstritten, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung überhaupt Lese- und Schreibfähigkeiten erwerben können (Euker/Koch 2010, 262; Sermier Dessemontet et al. 2019, 52). Ab den 1970er Jahren konnten erste Forschungsarbeiten aus dem englischsprachigen Raum diesen Zweifel beheben (z. B. Brown et al. 1970), sodass die (systematische) Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen bei Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung seit etwa den 1980er Jahren eine Rolle spielt (Schuppener et al. 2021, 260). Empirische Erkenntnisse aus dem deutschsprachigen Raum deuten darauf hin, dass diese Entwicklung erfolgreich war (Koch 2008, 136). So konnten Ratz und Lenhard (2013) bei der Untersuchung schriftsprachlicher Kompetenzen von mehr als 1600 Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zeigen, dass etwa jeweils ein Drittel dieser Schüler:innen über alphabetische bzw. orthographische Lesestrategien¹ verfügt. Im Bereich des Schreibens nutzt ebenso ein Drittel der Schüler:innen die alphabetische Strategie; beim Schreiben mit orthographischer Strategie fällt der Anteil der Schüler:innen mit etwa einem Sechstel niedriger aus (Ratz/Lenhard 2013).

Hinsichtlich des Erwerbsprozesses schriftsprachlicher Kompetenzen lassen sich zwischen Lernenden mit und ohne kognitive Beeinträchtigung keine grundsätzlichen Unterschiede feststellen. Vielmehr scheint es sich um einen (teilweise) deutlich verlängerten Erwerbsprozess zu handeln, dessen Erfolg vor allem von der Passung der unterrichtlichen Angebote und der Lernvoraussetzungen und Aneignungsmöglichkeiten der Schüler:innen abhängt (Pezzino et al. 2019, 586; van Tilborg 2018, 79). Als Herausforderung hierbei werden oftmals die Spezifika der kognitiven und metalinguistischen Prozesse im Kontext einer kognitiven Beeinträchtigung diskutiert (Euker 2018, 44). Demnach kann insbesondere eine reduzierte (Arbeits-)Gedächtnisleistung, verbunden mit Schwierigkeiten im Bereich der exekutiven Funktionen, des Sprachverständnisses, der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung sowie der phonologischen Bewusstheit als potenzielle Hürde für den Aufbau und die Erweiterung literaler Kompetenzen im Unterricht erachtet werden (Danielsson et al. 2012, 605; Loosli et al. 2012, 73; Verucci/Menghini/Vicari 2006, 482). Neben den genannten Aspekten, die vor allem entlang einer kognitionspsychologischen Zugriffsweise auf Lese- und Schreibkompetenzen zentral sind, spielen weitere Faktoren eine Rolle, die sich auf Bereiche wie Motivation, Selbstkonzept, Wissen, Beteiligung, aber auch auf Möglichkeiten der Anschlusskommunikation und der Einbettung in soziale Kontexte beziehen (Groeben 2004; Hurrelmann 2002; vgl. auch Rosebrock/Nix 2020). Auch hier können im Kontext einer kognitiven Beeinträchtigung Besonderheiten identifiziert werden. So zeigt sich u. a. häufig eine eher geringere intrinsische Motivation in Bezug auf die Auseinandersetzung mit schwierigen Aufgaben, in Kombination mit Vermeidungsstrategien bei der Konfrontation mit Anforderungen (Sarimski 2013, 53). Zudem weisen

1 Gängige Strategiemodelle des Schriftspracherwerbs beschreiben die Nutzung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen als alphabetische Strategie. Werden größere sublexikale Einheiten wie Silben und Morpheme genutzt, wird dies der orthographischen Strategie zugeordnet (Günther 1986; Köb/Terfloth 2021).

Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung häufig Schwächen im Bereich der Langzeitspeicherung auf (Sarimski 2013, 50) – hier insbesondere im deklarativen Gedächtnis – ebenso wie in Bezug auf die verbalsprachliche Kommunikationsentwicklung, die häufig deutlich verlangsamt verläuft (Sarimski 2020, 401). Der bereits oben beschriebene, oftmals nur in Ansätzen geführte Dialog zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik zeigt sich an dieser Stelle auch in einer mangelnden Verfügbarkeit aktueller Unterrichtskonzepte und -materialien, die diese Besonderheiten adressieren, sowie in Unsicherheiten bei Lehrkräften, wenn es um die konkrete Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen geht (Jacob/Pillay 2022, 2229; Köb/Terfloth 2021, 29; Roberts-Tyler et al. 2021, 498; Sermier Dessemontet et al. 2022, 586).

Bezieht man im Sinne eines breiten Verständnisses von schriftsprachlichen Kompetenzen auch die flankierenden Prozesse der familiären lesesozialisatorischen Prozesse mit ein, lassen sich weitere Charakteristika erkennen. So zeigen Studien zu Praktiken des Vorlesens und der gemeinsamen Betrachtung von Bilderbüchern, dass sich bei Eltern von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung oftmals eine gewisse Verunsicherung nachzeichnen lässt, ob und inwiefern Impulse in Richtung Schrift und (Kinder-)Literatur gegeben werden sollten (Doak 2021, 14; Karaahmetoglu/Turan 2020, 251), was sich nachgelagert negativ auf frühe Erfahrungen mit Literatur auswirken kann.

Aus den dargestellten Besonderheiten ergibt sich, dass unterrichtliche Angebote im Bereich des Schriftspracherwerbs, aber auch im Bereich der von Feilke (2016, 257) als protoliteral bezeichneten Praktiken des Herantastens an den Schriftgebrauch eine äußerst heterogene Schüler:innenschaft erreichen müssen. Dabei kann sich der Erwerbsprozess – im Vergleich zu Lernenden ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – mitunter auf einen viel längeren Zeitraum erstrecken (Johnson 2021, 7). Diese Langfristigkeit des Schriftspracherwerbsunterrichts gekoppelt mit den aufgezeigten Spezifika, die es didaktisch angemessen zu adressieren gilt, werfen ohne Zweifel insbesondere in inklusiven Lerngruppen Fragen nach konkreten Umsetzungsmöglichkeiten auf. Es gilt, der Anforderung gerecht zu werden, einen gemeinsamen Gegenstand zu fokussieren, dabei aber gleichzeitig Freiräume zur Individualisierung und Differenzierung zu eröffnen. Somit scheint es erforderlich, inklusiven Schriftspracherwerb unter dem Desiderat der Zugänge zu denken – Zugänge zu Literalität und deren Bedeutung und Bedeutsamkeit (Schüler 2021, 11) insbesondere für Schüler:innen, denen der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen schwerfällt. Ein inklusiver Schriftspracherwerbsunterricht sollte demnach flankiert werden von sozialen Situationen, die einerseits Einsicht in die Bedeutsamkeit des Erlernens von Schriftsprache eröffnen (Groß-Kunkel 2021, 200), andererseits aber auch motivierend und ansprechend sind (Fabio et al. 2023, 9). In diesem Sinne werden im vorliegenden Beitrag mögliche Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit aufgezeigt, die zum einen der komplexen Ausgangslage von Lernenden im Schwerpunkt Geistige Entwicklung geschuldet sind, sich zum anderen aber auch als anschlussfähig im Rahmen eines inklusiven Schriftspracherwerbs erweisen.

3 Zugänge durch eine erweiterte Sichtweise auf Lesen und Schreiben

Um den beschriebenen Herausforderungen für die Zielgruppe zu begegnen, wurden unterschiedliche Erweiterungen bestehender fachdidaktischer Konzepte entwickelt. So lassen sich neben einem erweiterten Lesebegriff auch Überlegungen zu einer Erweiterung des Schreibbegriffs finden. Der bereits 1978 von Hublow und Wohlgehagen vorgeschlagene erweiterte Lesebegriff modelliert Leseprozesse nach der ‚Art‘ des zu lesenden Zeichens mittels des Lesens von Situationen, Bildern, Symbolen, Signalwörtern, Ganzwörtern und Schrift. Insbesondere das ‚Situationenlesen‘ im Sinne einer Wahrnehmung und Deutung von Situationen und Aktionen als Form des Lesens wurde in der Folge aufgrund der fehlenden Fixierung der zu lesenden Zeichen heftig kritisiert (z. B. Kuhl 2018, 32). Bei stringenter Beachtung der für das ‚Lesen‘ von Situationen erforderlichen Kompetenzen handelt es sich hierbei vielmehr um eine situationsbezogene Wahrnehmungsleistung und evtl. dadurch evozierte Erwartungen (z. B. das Decken eines Tisches und die daraus resultierende Erwartung, dass es Mittagessen gibt). Insofern könnte an dieser Stelle das Wahrnehmen von Situationen als übergeordnete Struktur und Lesen als deren besondere Ausprägung aufgefasst werden. Auch der Schreibprozess wurde entsprechend für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen betrachtet. So schlägt Günthner (2013, 139) vor, z. B. Kritzeleien, gezeichnete Bilder ebenso wie abgeschriebene Wörter oder letztlich auch Schriftzeichen als Möglichkeit zu verstehen, Mitteilungen zu verfassen. Diese erweiterte Sichtweise auf Lesen und Schreiben ermöglicht es, die Kompetenzen von Menschen zu beschreiben, die die alphabetische bzw. orthographische Strategie beim Lesen/Schreiben (noch) nicht nutzen. Entlang des oben dargestellten Verständnisses literaler Kompetenzen nach Feilke (2011, 8) eröffnet der Blick auf dieses erweiterte Verständnis zudem Anknüpfungspunkte, die im Rahmen der prozessbezogenen Ebene insbesondere im Bereich der basalen Erfahrungen mit ‚Zeichen‘ zu verorten sind. Als zentral für diese frühen Erfahrungen gilt die ‚Entdeckung‘ der Idee des Stellvertreters (und nachgelagert dessen Arbitrarität), also der Einsicht, dass ein realer Gegenstand durch ein (bildhaftes, ikonisches, symbolisches oder literales) Zeichen repräsentiert werden kann. Die Bedeutsamkeit dieser basalen Erfahrungen wird durch den erweiterten Lese- und Schreibbegriff unterstrichen; gleichermaßen werden dadurch aber auch konkrete Handlungsmöglichkeiten im Sinne unterrichtlicher Erweiterungen aufgezeigt, von denen ein inklusiver Schriftspracherwerb profitieren kann. Diese unterschiedlichen Möglichkeiten werden nachfolgend skizziert.

4 Zugänge durch literarische Erfahrungen

In den vorhergehenden Ausführungen konnte das Spannungsfeld skizziert werden, innerhalb dessen sich ein inklusiver Schriftspracherwerb verorten muss, der auch Lernende aus dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung adressiert. Für die Planung der Angebote bei der Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen müssen Lehrkräfte die Spezifika des Bildungsinhalts und die individuellen Voraussetzungen der

Schüler:innen berücksichtigen. Häufig werden im Rahmen des Schriftspracherwerbs dabei vorwiegend sprachlich-literale Aspekte fokussiert, während weitere Teilbereiche des frühen literalen Lernens wie der Umgang mit und die Bedeutung von Schrift, aber auch die Förderung der Erzählfähigkeiten außer Acht gelassen werden (Sauerborn-Ruhnau 2012, 60). Diese Praxis ist aufgrund ihrer Einseitigkeit zu überdenken, denn sie kann sich in Kombination mit den aufgezeigten Besonderheiten im Kontext einer kognitiven Beeinträchtigung äußerst nachteilig auf den Kompetenzerwerb auswirken (Wilke 2016, 35). Eine Möglichkeit, die aufgezeigten Punkte im Unterricht zu verbinden, eröffnet sich daher in einer Kombination aus sprachlich-literalem und literarischem Lernen (Müller 2015, 21; Vach/Roos 2022, 146). Gerade eine spielerische Herangehensweise an Sprache ermöglicht es, weitgehend unabhängig von der jeweiligen kognitiven Leistungsfähigkeit, erste literarische Formen von Rhythmus, Klang und Wiederholung zu erfahren (Hurrelmann 2004, 177-178; Vach/Roos 2022, 139). Mittels einfacher literarischer Texte (z. B. Abzählverse, Fingerspiele, Knireiter, Kindergedichte, Kinderlieder) können Schüler:innen für elementare poetische Mittel sensibilisiert werden (Lypp 2012, 93; Vach/Roos 2022, 140). Diese einfachen literarischen Texte, teils auch Vorformen von Literatur, zeichnen sich dadurch aus, dass sie in konzentrierter Form poetische Mittel und Strukturen hervorbringen (Lypp 2012, 94-95), die innerhalb ritualisierter Dialoge von Schüler:innen aufgenommen und reproduziert werden können. Hurrelmann (2004, 178-179) sieht in diesen frühen prä- und paraliterarischen Angeboten eine Brückenfunktion zwischen dem Mündlichen und Schriftlichen (Vach/Roos 2022, 140), die insbesondere im inklusiven Unterricht eine elementare Rolle spielen sollten.

Komponenten des literarischen Lernens sehen auch die aktuellen Bildungspläne für den Schwerpunkt Geistige Entwicklung vor. Beispielsweise werden im Bildungsplan von Baden-Württemberg (2022, 4) explizit „unterschiedlichste[n] Literaturbegegnungen (zum Beispiel in Form von Büchereibesuchen, Hörbüchern, Theaterbesuchen oder Leseprojekten)“ thematisiert. Weiter heißt es: „Die Schule schafft Möglichkeiten, Einblicke in den kulturellen Reichtum der Literatur zu gewinnen. Die Schülerinnen und Schüler partizipieren in individueller Art und Weise an Inhalt, Form und Wirkung von Literatur im weitesten Sinn und erhalten somit Zugang zu anderen Welten, Einsichten, Erkenntnissen und Erfahrungen“ (Bildungsplan 2022, 45). Damit wird an dieser Stelle eine besondere Herausforderung aufgegriffen: Häufig haben Schüler:innen mit kognitiven Beeinträchtigungen sprachliche Schwierigkeiten im Sinne eines eingeschränkten Wortschatzes und eingeschränkter Kompetenzen im Satzbau, der Erwerb von Lesekompetenzen im engeren Sinne ist – wie oben beschrieben wurde – oft verzögert und erschwert, die Motivation ist oft weniger stark ausgeprägt (Sarimski 2013, 53; 2020, 401). Um Lese- und Schreibkompetenzen zu erweitern benötigen diese Schüler:innen in besonderer Weise die Begegnung mit literarischen Texten, die motivieren – anstelle einer rein funktional angelegten Lese- und Schreibförderung. Volz (2016) macht jedoch darauf aufmerksam, dass in Bezug auf Schüler:innen an Förderschulen „die Beschäftigung mit Literatur und der Erwerb literarischer Kompetenzen kaum als eigenständige Unterrichtsziele erachtet [werden], vielmehr werden

diesen Schülerinnen und Schülern gering ausgebildete literarische Verstehensfähigkeiten und ein mangelndes Interesse an Literatur unterstellt“ (Volz 2016, 232).

Aus der Lesesozialisationsforschung ist der Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Leseförderung mit literarischem Lernen hinlänglich bekannt (Hurrelmann 2011). Thema, Inhalt und literar-ästhetische Erzählformen sollten die Leser:innen ansprechen, sie emotional und kognitiv anregen und Neugier wecken. Es ist daher unerlässlich, Kinder und Jugendliche mit dem Phänomen eines „Lesegenusses“ in Berührung zu bringen, ihr Interesse an Literatur, an Geschichten, an literar-ästhetischen Erfahrungen zu wecken. Hierbei sind Zugänge zu Literatur zentral, die unabhängig davon bestehen müssen, ob Lernende in der Lage sind, literarische Texte selbst zu erlesen. Es gilt, literar-ästhetische Erfahrungen zu evozieren, über diese ins Gespräch bzw. in den Austausch zu kommen, um damit gleichzeitig die Motivation für die Auseinandersetzung, für ein Herantasten an Schriftsprache zu generieren und aufrechtzuerhalten. Dafür bietet sich neben alternativen Textformen wie Hörfassungen oder Inszenierungen die Beschäftigung mit literarischen Texten in Einfacher Sprache an.

5 Zugänge durch Literatur in Einfacher Sprache

Eine Möglichkeit, Literatur für alle zugänglich zu machen, besteht in der Variation der Komplexität von Texten. Hierbei sind ‚vereinfachte literarische Texte‘ bzw. ‚literarische Texte in vereinfachter Sprache‘ von Literatur in Einfacher Sprache zu unterscheiden.² Im ersten Fall handelt es sich um Texte, die auf eine intralinguale Übersetzungsleistung zurückgehen. Darunter zu fassen sind also vereinfachte Adaptionen eines Originals in ‚Standardsprache‘. Mit Literatur in Einfacher Sprache sind hingegen originäre, also eigenständige literarische Formen gemeint. Dem ‚Konzept‘³ der Einfachen Sprache liegt der Gedanke zugrunde, dass durch adressatengerechte, d. h. auf die jeweilige Situation zugeschnittene und verständnisoptimierte Sprache Zugänge zu sozialen, politischen und kulturellen Bereichen ermöglicht werden, die möglicherweise sonst verschlossen blieben. Bei literarischen Texten in Einfacher Sprache handelt es sich in der Regel um gekürzte und/oder sprachlich vereinfachte Adaptionen. Cornelia Rosebrock (2019, 108) weist zu Recht darauf hin, dass Bearbeitungen dieser Art den ästhetischen Gehalt von sprachlichen Kunstwerken nicht unangetastet lassen. Nicht selten wird Einfache Sprache als Phänomen einer kulturellen Verfallserscheinung stigmatisiert (Schiewe 2017, 71) oder als eine reduzierte, auf ein kindliches Niveau zurückgeführte Sprachform diskutiert, die

2 Es sei an dieser Stelle allerdings betont, dass eine solche klare Differenzierung weder in wissenschaftlichen Kontexten noch in öffentlich geführten Debatten oder im Verlagswesen durchgehend vorgenommen wird. Vielmehr muss konstatiert werden, dass generell zahlreiche Unklarheiten bestehen im Hinblick auf Zielgruppe, Funktion und Unterscheidung von Einfacher Sprache und anderen Formen der Verständnisoptimierung bzw. Komplexitätsvariation.

3 Der Begriff ist hier in Anführungszeichen gesetzt, da kein elaboriertes, wissenschaftlich überprüftes und evaluiertes einheitliches Konzept für Einfache Sprache existiert.

zwar basale kommunikative Bedürfnisse befriedige, aber letzten Endes keinen Beitrag zu Sprache und Sprachkultur leiste. Dieser Auffassung liegt die Vorstellung zugrunde, Sprachkultur verlange zwingend hohe sprachliche Komplexität: Je größer die Komplexität auf Satz- und Textebene, desto höher die Sprachkultur (Schiewe 2017, 73). Aus (sozio-)stilistischer Perspektive ist allerdings einzuwenden, dass sprachliche Vereinfachungen dazu tendieren, gezielt Abweichungen von der Standardgrammatik zu produzieren (beispielsweise die Verwendung des präpositionalen Dativs anstelle des Genetivs oder der Verzicht auf den Konjunktiv). Dies ist insofern problematisch, als eine solche Vorgehensweise „[d]as Wechselspiel von Leser-, Text- und Situationsmerkmalen und die Unterschiede von Textsorte und -funktion, Inhalt sowie sprachliches und weltliches Vorwissen des Lesenden“ (Zurstrassen 2017, 57) unberücksichtigt lässt. Innerhalb der überaus heterogenen Nutzer:innengruppe bestehen hinsichtlich der schriftsprachlichen Fähigkeiten und literalen Praktiken sehr große Unterschiede, weshalb sprachliche Vereinfachungen, die das Fähigkeitsprofil der Zielgruppe auf einem eher niedrigen Niveau ansiedeln, durchaus auch stigmatisierende Wirkungen haben können. Dies könnte darüber hinaus zur Folge haben, dass einzelne Nutzer:innen in ihren sprachlichen und kognitiven Entwicklungschancen sogar eingeschränkt werden (Zurstrassen 2017, 62-63).

Literarische Texte in vereinfachter Sprache wie auch Literatur in Einfacher Sprache werden also im Allgemeinen eher kritisch betrachtet und tendenziell nicht als ernstzunehmende Literatur wahrgenommen. Wenngleich es mit Blick auf den oben beschriebenen Personenkreis sinnvoll erscheint, Zugänge zu Literatur durch verständnisoptimierte Sprache zu eröffnen, so wird zugleich das Literaturhafte, der künstlerische Anspruch dieser Texte angezweifelt. Die Bemühungen um Einfache Sprache richten sich zunächst in erster Linie auf das Lösen lebenspraktischer Probleme und die Gewinnung der dafür notwendigen Informationen. Eindeutigkeit und Funktionalität können hier am ehesten umgesetzt werden, da ohne große Schwierigkeiten bestimmt werden kann, was an Inhalten übernommen werden muss und worauf verzichtet werden kann. Der literarische Text hingegen ist primär ästhetisch gemeint, d. h., er ist aus dem Alltag herausgenommen und bietet ästhetischen Genuss, Vergnügen an Sprache und Spannungserleben an. Diese Besonderheit literarischer Texte scheint auf den ersten Blick mit dem ‚Konzept‘ der Einfachen Sprache und nachgelagert mit etwaigen Spezifika von Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung nur schwer vereinbar zu sein. Die Rezeption von Literatur bereitet insbesondere dann Freude, wenn der Text in seiner ‚Neuheit‘ oder Andersheit bzw. Fremdheit überrascht, Irritationen erzeugt und auf diese Weise als motivationale Stimulanz wirkt. Im Umkehrschluss bedeutet das: Selbst dann, wenn der Bezug zur fiktiven Welt nicht gelingen sollte, bliebe immer noch die Freude an der Form, am Spiel mit der Sprache, an Reimen, Rhythmen, ungewöhnlichen Wörtern etc. (Zurstrassen 2017, 172). Aus didaktischer Perspektive kann dies dann wiederum als Ausgangspunkt genutzt werden, um die Aufmerksamkeit von Lernenden auf (Schrift-)Sprache zu lenken, Interesse zu wecken, kurz: um Bedeutsamkeit und Zugänge herzustellen. Eine konkrete unterrichtliche Umsetzung soll im Folgenden skizziert werden.

6 Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel der Erzählung *Im magischen Kreis*

Im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojekts Literatur in Einfacher Sprache (LiES)⁴ der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurde der Jugendbuchautor Nils Mohl beauftragt, einen literarischen Text zu verfassen, der für Jugendliche im Alter von 13-15 Jahren interessant sein soll. Dabei entstand die Erzählung *Im magischen Kreis* (2019), die in unterschiedlichen Fassungen⁵ vorliegt, u. a. in Einfacher Sprache. Für die Fassung in Einfacher Sprache orientierte sich Mohl an den Regeln, die im Rahmen des Frankfurter Schreibprojekts *Literatur in Einfacher Sprache* (LiES) entwickelt wurden. Im Folgenden soll diese Version in den Blick genommen werden, die keine vereinfachte Adaption eines vermeintlichen Originals in ‚Standardsprache‘ darstellt, sondern als eigenständige literarische Form betrachtet werden kann.

Die Erzählung *Im magischen Kreis* handelt von Lena und Marie, zwei 14-jährigen, miteinander befreundeten Mädchen, die allein Zeit im Ferienhaus der Eltern verbringen. Als der 18-jährige Noel ins Spiel kommt, in den sich beide Mädchen verlieben, entstehen Spannungen in der Freundschaftsbeziehung.

Die folgende Beispielsequenz stammt aus einem Interview, das mit einem Schüler mit kognitiver Beeinträchtigung geführt wurde, der zum Zeitpunkt des Interviews den Text (noch) nicht selbst erlesen konnte. Der Text in Einfacher Sprache wurde zuvor von einer professionellen Sprecherin eingesprochen und als Hörfassung abgespielt. Die Sequenz bezieht sich auf eine Textstelle, in der Noel mit der Fußspitze einen („magischen“) Kreis um sich und Lena zieht, in dem beide nahe beieinanderstehen. Der Interviewer (I) fragt den Schüler (S1), wie sich das anfühle.

Interview-Auszug 1

I: Genau (..) wie fühlt sich das an? #00:01:29-8#

S1: Hm (überlegend) ich fühle es im Bauch (..) zum Beispiel [fasst sich mit der rechten Hand an den Hinterkopf] #00:01:33-6#

I: Hm (bejahend) #00:01:35-6#

⁴ Das Forschungsprojekt LiES geht der Frage nach, inwiefern sich Äußerungen von Schüler:innen der Sekundarstufe I zu literarischen Texten in Quantität und Qualität unterscheiden, einerseits in Abhängigkeit von unterschiedlichen Textfassungen (Standardsprache, Einfache Sprache und Leichte Sprache) und andererseits in Abhängigkeit vom Vorliegen einer kognitiven Beeinträchtigung. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Bedeutungskonstruktionen sich anhand der Gespräche über den Text rekonstruieren lassen, z. B. hinsichtlich der Figurenkonstellation, Handlungsentscheidungen der Figuren, Zuschreibung von Eigenschaften, Stimmungserfahrungen, figurenbezogene Reaktionen wie Sympathie, Empathie, Identifikation. Die Stichprobe setzt sich aus insgesamt 120 Schüler:innen der Sekundarstufe zusammen, wobei jeweils 20 Schüler:innen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und 20 Schüler:innen ohne Förderbedarf einer Textfassung zugeordnet sind. Die Gruppen wurden auf der Grundlage von erfassten Kompetenzen im Bereich der Kognition parallelisiert.

⁵ Die Erzählung *Im magischen Kreis* liegt in Standardsprache, Einfacher Sprache und Leichter Sprache vor (Autoname Jahr).

S1: Und ja. #00:01:36-3#

I: Was fühlst du da im Bauch? #00:01:38-2#

S1: Ähm, zum Beispiel, die, ähm, die zum Beispiel den, ähm, die Schmetterlinge im Bauch und so weiter [fasst sich mit der linken Hand an den Bauch] #00:01:48-5#

I: Hm (bejahend) (.) Was ist das? Was, was, was meinst du damit, mit Schmetterlingen im Bauch? #00:01:53-8#

S1: Ähm, ein verliebt ist. #00:01:55-4#

Die Sequenz legt nahe, dass der Text im Schüler offenbar etwas auslöst, dass er emotional involviert ist und nachspüren kann, wie es den beiden Figuren aus der Geschichte geht. Es gelingt ihm, deren Perspektive zu übernehmen, wobei er selbst eine Metapher („Schmetterlinge im Bauch“) verwendet und Gefühle beschreibt.

An einer anderen Beispielsequenz aus dem Interview mit einer Schülerin (S2) lässt sich ebenfalls zeigen, dass diese in das Geschehen involviert ist und der Geschichte aufmerksam folgt. Im besagten Beispiel wird eine Szene thematisiert, in der Lena – in ihrer Phantasie – zusammen mit Noel einen Ausflug macht. Ihre Freundin Marie weiß davon nichts. Lena und Noel kommen sich in Lenas Phantasie während des Ausflugs näher. Der Interviewer bittet die Schülerin, sich in Marie hineinzusetzen und fragt sie, was sie davon hält.

Interview-Auszug 2

I: Marie weiß nichts von dem Ausflug. Stell dir mal vor, du bist jetzt Marie // Hm (bejahend) // und du findest heraus, dass Noel und Lena einen Ausflug machen. Was denkst du über Lena? #00:03:41-3#

S2: Warum geht die mit dem Jungen, wer ich mag? #00:03:45-0#

I: Hm (bejahend) #00:03:45-0#

S2: Dann wird sie bestimmt sauer. #00:03:46-8#

I: Hm (bejahend) #00:03:46-9#

S2: Warum ist meine beste Freundin, geht mit ihm zusammen irgendwo hin? #00:03:51-5#

I: Hm (bejahend) #00:03:53-0#

S2: Und das weiß ich überhaupt gar / Ähm, ich hatte gar nicht gewusst! #00:03:57-2#

I: Hm (bejahend) (.) Und // Dass die // Ja? #00:04:00-5#

S2: Ja, zusammen sind. (.) Ja, sowas. (.) #00:04:04-8#

I: Und was denkst du über Noel? (.)

S2: Der findet das einfach (.) normal! (..) (unv.) #00:04:12-6#

In den Antworten zeigt sich deutlich, dass ein literarischer Aushandlungsprozess entsteht: Die Schülerin wird durch den Text angeregt und ist in der Lage, die Perspektive der

Protagonist:innen zu übernehmen. Sie versetzt sich in die hintergangene Freundin und zeigt deutlich ihre Empörung („Warum geht die mit dem Jungen, wer ich mag?“ Und „[...] ich hatte gar nicht gewusst!“). Ihre Äußerungen enthalten eine moralische Bewertung des Verhaltens der besten Freundin. Sie antizipiert die Emotionen von Marie: „Dann wird die bestimmt sauer“. Auch die Haltung Noels wird angesprochen: „Der findet das einfach [...] normal!“.

Die dargestellten Sequenzen verdeutlichen, dass es gelungen ist, eine Beteiligung im Sinne von Groeben und Hurrelmann (2004) bzw. Rosebrock und Nix (2020) herzustellen (siehe Abschnitt 1): Beide Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung können sich in die Perspektive der literarischen Figuren hineinversetzen, wirken emotional involviert und entwickeln dabei eigene Hypothesen. Beteiligung und Motivation sowie Interesse in Bezug auf literarische Texte dienen an dieser Stelle als Mittler für die Beschäftigung mit Schriftsprache, die es im weiteren Verlauf gilt, für den Unterricht zu nutzen.

7 Implikationen für den inklusiven Schriftspracherwerb

Es ist demnach möglich, auch Schüler:innen mit kognitiver Beeinträchtigung, die (noch) nicht über ausgeprägte Lesekompetenzen verfügen, über die oben beschriebenen alternativen Zugänge zu erreichen und eine innere Beteiligung in Bezug auf einen literarischen Text zu evozieren – in diesem konkreten Fall mit einem Text in Einfacher Sprache, der in einer Hörfassung präsentiert wird. Diese in den kurzen Interviewbeispielen deutlich gewordene innere Beteiligung gilt es nun für den Auf- und Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen zu nutzen – beispielsweise unter Rückgriff auf die Konzepte des erweiterten Lese- und Schreibbegriffs (siehe Abschnitt 3). Die Beschäftigung mit literarischen Texten in einer Hörfassung könnte also somit ein erster Anstoß sein, Interesse an Literatur zu wecken. Interesse daran, weitere Geschichten kennenzulernen, vielleicht sogar selber (besser) Lesen zu lernen oder sich selbst auszudrücken, Botschaften zu verfassen, Schreiben zu lernen. Nutzt man die durch die Beschäftigung mit literarischen Erfahrungen geweckte Motivation für den Auf- und Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen entlang eines erweiterten Verständnisses von Lesen und Schreiben, so geht es vor allem darum, anschlussfähige Aufgabenformate zu finden. Im besten Falle kanalisieren diese Formate das Interesse an literarischen Inhalten so, dass die Auseinandersetzung, vielleicht sogar das Spiel, mit (Schrift-)Sprache von Schüler:innen als folgerichtige Weiterführung innerhalb der literarischen Auseinandersetzung angenommen wird – z. B. könnte es mit Bezug auf die Schülerin im zweiten Interviewausschnitt im Unterricht darum gehen, eine (Sprach-)Nachricht aus Sicht der empörten Marie an ihre Freundin zu versenden.

Ein inklusiver Deutschunterricht sollte demnach im Sinne einer wechselseitigen Anregung und Bereicherung Aspekte des Schriftspracherwerbs mit unterschiedlichen Zugängen zu Schrift, Sprache, Lesen und Schreiben, zu literalen Kompetenzen im Allgemeinen verbinden. Gemäß der Aufschlüsselung literaler Kompetenzen nach Feilke (2011) und Rosebrock (2013) müssen didaktische Annäherungen an den Kompetenzerwerb im Hinblick

auf Schriftsprache und Literalität umfassend und facettenreich angelegt werden. Wichtig ist es, kreative Anlässe zu nutzen, um allen Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, sich an schriftsprachliche Strukturen heranzutasten, Einsichten in deren Funktion und Bedeutsamkeit zu erhalten, Erfahrungen mit schriftlich kodierten Inhalten zu machen. Dafür müssen bestehende – und mit Blick auf den Personenkreis oftmals unzureichende – Vorstellungen zum Lesen, Schreiben und zu Texten erweitert werden, Begriffe differenzierter gedacht werden. Für den Bereich des Lesens könnten im Unterricht vermehrt (von der Klasse auch selbst produzierte) Hörfassungen und Inszenierungen, aber auch technische Hilfsmittel (Fabio et al. 2023, 10) aus der Unterstützten Kommunikation, die von der Lehrkraft und/oder Mitschüler:innen besprochen werden, oder Audiotafeln, mit denen Wörter, Sätze oder ganze Bücher vertont und vorgelesen werden, genutzt werden. Ebenso kann sich inklusiver Schriftspracherwerbsunterricht z. B. medialer Variationen bedienen, indem dem Diktieren, der Aufnahme von Sprachnachrichten oder dem Einsprechen von Texten mehr Bedeutung beigemessen wird.

Es gilt also, das Potenzial literarischer Erfahrungen für einen individuellen Schriftspracherwerb von Schüler:innen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu sehen und die damit verbundenen Impulse zu nutzen, um im Sinne eines umfassenden Bildungsverständnisses die Teilhabe am gesamten Spektrum des Deutschunterrichts zu ermöglichen.

Literatur

- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg., 2011) *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim/München: Juventa.
- Bildungsplan Baden-Württemberg = Land Baden-Württemberg, vertreten durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL, 2022) Bildungsplan Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 2022. Stuttgart: ZSL. URL: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/10359547> [zuletzt abgerufen am 16.5.2023].
- Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg., 2017) „*Leichte Sprache*“ im Spiegel *theoretischer und angewandter Forschung*. Berlin: Frank & Timme.
- Boenisch, Jens/Sachse, Stefanie (Hrsg., 2020) *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brown, Lou/Hermanson, Jerry/Klemme, Hope/Haubrich, Paul/Ora, John P. (1970) Using Behavior Modification Principles to Teach Sight Vocabulary. In: *Teaching Exceptional Children*, 2(3), 120-128. <https://doi.org/10.1177/004005997000200303>.
- Brügelmann, Hans (Hrsg., 1986) *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude.
- Danielsson, Henrik/Henry, Lucy/Messer, David/Rönnerberg, Jerker (2012) Strengths and weaknesses in executive functioning in children with intellectual disability. In: *Research*

- in developmental disabilities*, 33(2), 600-607. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.11.004>.
- Deppermann, Arnulff/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg., 2016) *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin u. a.: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110451542-011>.
- Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung (DIFGB) (Hrsg., 2018), *Evidenzbasierung – Kontroverse im Kontext von Autismus-Spektrum-Störungen und Geistiger Behinderung*. Leipzig: Eigendruck. <https://www.difgb.de/fachtagungen/download/1148/465/17> [zuletzt abgerufen am 16.5.2023].
- Doak, Luran (2021) ‘To start talking phonics is crazy’: how parents understand ‘literacy’ in the lives of children with learning disabilities. In: *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.2010121>.
- Euker, Nils (2018) *Entwicklung und Evaluation eines silbenbasierten Leselehrgangs bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung*. Gießen: Justus-Liebig-Universität. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13799/> [zuletzt abgerufen am 16.5.2023].
- 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), 261-268.
- Fabio, Rosa A./Bhattacharya, Usree/Wei, Xing/Canegallo, Virginia (2023) Reading and Writing in Severe Intellectual Disability: a Systematic Review. In: *Current Developmental Disorders Reports*, 10(5), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s40474-023-00269-5>.
- Feilke, Helmuth (2011) Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: *leseforum.ch: Online-Plattform für Literalität*, 1, 1-18. <https://doi.org/10.1515/9783110451542-011>.
- Feilke, Helmuth (2016) Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulff/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.), 253-277. <https://doi.org/10.1515/9783110451542-011>.
- Frickel, Daniela/Bock, Bettina/Dannecker, Wiebke/Groß-Kunkel, Anke/Mischo, Susanne/Ziemen, Kerstin (2021) Kohärenz in der Lehrer* innenbildung? Fachdidaktische und sonderpädagogische Wissensbestände von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch zur Förderung sprachlich-literarischen Lernens. In: *k:ON-Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 1(3), 22-50.
- Frickel, Daniela/Kagelmann, Andre (Hrsg.) *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Peter Lang.

- Frith, Uta (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, Karalyn, E./Marshall, John C./Coltheart, Max (Hrsg.), 300-330. <https://doi.org/10.4324/9781315108346-18>.
- Gebhard, Britta/ Simon, Liane/Ziemen, Kerstin/Opp, Günther/Groß-Kunkel, Anke (Hrsg., 2021) *Transitionen: Übergänge in der Frühförderung gestalten*. Idstein: Schultze-Kirchner.
- Groeben, Norbert (2004) Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.), 11-35.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg., 2002) *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg., 2004) *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa.
- Groß-Kunkel, Anke (2021) Übergänge zum schulischen Schriftspracherwerb und Literaturunterricht in der Frühförderung schaffen – die soziale Literacy Theorie. In: Gebhard, Britta/Simon, Liane/Ziemen, Kerstin/Opp, Günther/Groß-Kunkel, Anke (Hrsg.), 196-204.
- Günther, Herbert/Bindel, Walter R. (Hrsg., 2022) *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Hannover: Friedrich.
- Günther, Klaus B. (1986) Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.), 32-54.
- Günthner, Werner (⁴2013) *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff* [4. vollst. überarb. Auflage]. Dortmund: modernes lernen.
- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (2019) Deutschunterricht und Inklusion. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hrsg.), 8-13.
- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hrsg., 2019) *Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hublow, Christoph/Wohlgelegen, Ernst (1978) Lesenlernen mit Geistigbehinderten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29 (1), 23-28.
- Hurrelmann, Bettina (2002) Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.), 275-286.
- Hurrelmann, Bettina (2004) Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.), 169-201.

- Hurrelmann, Bettina (2011) Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.), 21-42.
- Isler, Dieter/Knapp, Werner (Hrsg., 2012) *Sprachliche und literale Fähigkeiten im Vorschulalter fördern. Forschungsergebnisse und Praxismodelle*. Freiburg: Klett-Fillibach.
- Jacob, Udeme S./Pillay, Jace (2022) Instructional Strategies That Foster Reading Skills of Learners with Intellectual Disability: A Scoping Review. In: *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(7), 2222-2234. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7589>.
- Johnson, Andrew (2021) Reading instruction for students with intellectual disabilities. In: *Journal for the Child Development, Exceptionality and Education*, 2(1), 1-9.
- Karaahmetoglu, Banu/Turan, Figen (2020) Investigation of Parental Early Literacy Beliefs and Early Literacy Home Environment of the Children with Developmental Disability and Typical Development. In: *Hacettepe University Journal of Education*, 35(2), 243-254. <https://doi.org/10.16986/huje.2019051687>.
- Kliwer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg., ²2012) *Lexikon Deutschdidaktik* Bd. 1 Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Koch, Arno (2008) *Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung: Lesen lernen ohne phonologische Bewusstheit?* Gießen: Justus-Liebig-Universität. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6247/> [zuletzt abgerufen am 16.5.2023].
- Köb, Stefanie/Terfloth, Karin (2021) Schriftspracherwerb bei kognitiver Beeinträchtigung. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27(3), 23-30.
- Kuhl, Jan (2018) „Wahrscheinlich wirkungsvoller“ – Warum Evidenzbasierung nicht alles, aber wichtig ist. In: Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung (DIFGB) (Hrsg.). Leipzig: Eigen- druck der DIFGB, 28-36.
- Loosli, Sandra V./Buschkuehl, Martin/Perrig, Walter J./Jaeggi, Susanne M. (2012) Working memory training improves reading processes in typically developing children. In: *Child neuropsychology*, 18(1), 62-78. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.575772>.
- Lypp, Maria (²2012) Einfachheit. In: Kliwer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.), 93-95.
- Mohl, Nils (2019) *Im magischen Kreis*. Unveröffentlicht.
- Müller, Claudia (2015) Early Literacy at the Interface Between Language and Literary Learning. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 45, 7-27.
- Neuhäuser, Gerhard/Steinhausen, Hans-Christoph/Häßler, Frank/Sarimski, Klaus (Hrsg., 2013) *Geistige Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Patterson, Karalyn, E./Marshall, John C./Coltheart, Max (Hrsg., 1985), *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum.
- Pezzino, Anne Sophie/Marec-Breton, Nathalie/Lacroix, Agnès (2019) Acquisition of Reading and Intellectual Development Disorder. In: *Journal of psycholinguistic research*, 48(3), 569-600. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9620-5>.
- Ratz, Christoph/Lenhard, Wolfgang (2013) Reading skills among students with intellectual disabilities. In: *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1740-1748. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.021>.
- Roberts-Tyler, Emily J./Beverley, Michael/Hughes, J. Carl/Hastings, Richard P. (2021) Teaching conventional early reading skills to children with intellectual disabilities in special schools in the UK: a survey of current practices and perceived barriers. In: *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 485-501. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764810>.
- Rosebrock, Cornelia (2013) Literalität. In: Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hrsg.), 245-248.
- Rosebrock, Cornelia (2019) Leichte Texte. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hrsg.), 93-110.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020) *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hrsg., 2013) *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sachse, Steffi/ Bockmann, Ann-Katrin/Buschmann, Anke (Hrsg., 2020) *Sprachentwicklung*. Berlin/Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_18.
- Sarimski, Klaus (2013) Psychologische Theorien geistiger Behinderung. In: Neuhäuser, Gerhard/Steinhausen, Hans-Christoph/Häßler, Frank/Sarimski, Klaus (Hrsg.), 44-58.
- Sarimski, Klaus (2020) Sprachentwicklung bei Kindern mit Behinderungen. In: Sachse, Steffi/ Bockmann, Ann-Katrin/Buschmann, Anke (Hrsg.), 399-414. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_18.
- Sauerborn-Ruhnau, Hanna (2012) Phonologische Bewusstheit im Kontext vorschulischer Literacy. In: Isler, Dieter/Knapp, Werner (Hrsg.), 49-70.
- Schiewe, Jürgen (2017) „Leichte Sprache“ aus der Perspektive von Sprachkritik und Sprachkultur – Überlegungen zur Anwendbarkeit der Kategorie „Angemessenheit“. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.), 71-86.

- Schüler, Lis (2021) *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Schuppener, Saskia/Schlichting, Helga/Goldbach, Anne/Hauser, Mandy (2021) *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sermier Dessemontet, Rachel/Martinet, Catherine/de Chambrier, Anne-Françoise/Martini-Willemin, Britt-Marie/Audrin, Catherine (2019) A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. In: *Educational Research Review*, 26, 52-70. <https://doi.org/10.1016/j.edu.rev.2019.01.001>.
- Sermier Dessemontet, Rachel/Linder, Anne-Laure/Martinet, Catherine/Martini-Willemin, Britt-Marie (2022) A descriptive study on reading instruction provided to students with intellectual disability. In: *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(3), 575-593. <https://doi.org/10.1177/17446295211016170>.
- van Tilborg, Arjan (2018) *Early literacy development in children with intellectual disabilities*. Dissertationsschrift an der Radboud Universiteit Nijmegen. <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/198059/198059.pdf?sequence=1> [zuletzt abgerufen am 16.5.2023].
- Vach, Karin/Roos, Jeanette (2022) Frühe Literalität und die Bedeutung frühen literarischen Lernens. In: Günther, Herbert/Bindel, Walter R. (Hrsg.), 135-148.
- Verucci, L./Menghini, D./Vicari, S. (2006) Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome. In: *Journal of intellectual disability Research*, 50 (7), 477-491. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00793.x>.
- Volz, Steffen (2016) Literarisches Lernen für alle. Literaturästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht: eine Problemskizze. In: Frickel, Daniela/Kagelmann, Andre (Hrsg.), 229-243.
- Wilke, Julia (2016) *Literacy und geistige Behinderung*. Wiesbaden: Springer.
- Zurstrassen, Bettina (2017) Leichte Sprache – eine Sprache der Chancengleichheit? In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.), 53-69.