

Daniela A. Frickel

Kinderliteratur in Einfacher Sprache – eine Frage der Angemessenheit

Paradoxien im Hinblick auf einen inklusionsorientierten Literaturunterricht

1 Problemaufriss: Passung – Verständlichkeit – Zugänglichkeit – Angemessenheit

Kinderliteratur ist eine „wichtige und oft unterschätzte Ressource informellen sprachlichen, literarischen und kulturellen Lernens“ (Brüggemann & Mesch, 2020, S. 19). Gilt das aber auch für Kinderliteratur in Einfacher Sprache, worauf neben dementsprechenden Angeboten seitens der Schulbuchverlage auch eine empirische Studie (Diederichs, 2022) zum sprachlich vereinfachten Leseprojekt *Emil und die Detektive* (Greisbach, 2016; Timberlake, 2024) sowie unterrichtspraktische Vorschläge dazu (Tebbe, 2023) hindeuten? Ermöglichen Ausgaben kinderliterarischer Klassiker wie z. B. *Emil und die Detektive* in Einfacher Sprache tatsächlich kulturelle Teilhabe im Sinne von Inklusion und einen Mehrwert für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht?

Die mit Inklusion einhergehende didaktische Herausforderung besteht darin, bei der Wahl der Bildungsgegenstände „sehr unterschiedliche sprachliche, kognitive, emotional-soziale, sensorische, motorische Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen“ (Ott & Bock, 2025, S. 11; vgl. auch Bredel & Maaß, 2018, S. 6). Hinsichtlich der Gegenstandswahl können dabei jedoch „anforderungsbezogene Normenkonflikte“ (Ott & Bock, 2025, S. 11) zutage treten, die ganz ähnlich auch wahrgenommen werden, wenn es um die Auswahl von Literatur zum Zweck der Leseförderung oder für die Förderung literarischen Lernens geht: *Verständlichkeit* bildet ein relevantes Kriterium für die Textauswahl im Kontext der Leseförderung, es handelt sich dabei aber nicht um ein typisches Merkmal von Literatur. Dementsprechend wird im Diskurs um geeignete literarische Medien für einen inklusiven Literaturunterricht *Komplexität* anstelle von *Einfachheit* als bedeutsames Merkmal hervorgehoben (vgl. Frickel, 2025) – einerseits, um innere Differenzierung im gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen; andererseits, um dem seitens der sonderpädagogischen Diskussion vielfach monierten Bildungsreduktionismus (z. B. Lamers, 2000; Seitz, 2003; Riegert & Thäle, 2015; Bernasconi & Stommel, 2023) vorzubeugen. Für die Textauswahl ist dabei die Akzentuierung des Kriteriums der *Zugänglichkeit* bzw. Barrierefreiheit (vgl. Ott & Bock, 2025, S. 14) zentral. Damit ist in einem weiteren Sinne „jegliche Form der adressat:innenorientierten Anpassungen von Bildungsmedien“ (Ott & Bock, 2025, S. 15) gemeint. Um literarisches Erleben und Lernen „über unterschiedliche Sinneskanäle“ (Ott & Bock, 2025, S. 15) auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus zu ermöglichen, müssen Merkmale literarischer Medien daher verstärkt hinsichtlich möglicher Barrieren oder Zugänge untersucht werden.

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 5–12

DOI: 10.21248/dideu.983

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0

veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Angesichts des Spannungsfelds (vgl. auch Köster, 2018, S. 58) von Verständlichkeit und Zugänglichkeit stellt sich die Frage, ob Kinderliteratur in Einfacher Sprache, die sich dem Verständlichkeitskriterium verpflichtet, tatsächlich auch die Zugänglichkeit erhöht. Im Folgenden sollen daher zwei Paradoxien (vgl. dazu auch Bredel & Maaß, 2018) eingehender betrachtet werden, die bei der Textauswahl für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht zu reflektieren sind. Abschließend wird gezeigt, wie ein Modell für die Reflexion von *Angemessenheit* (Bock, 2015; 2024) Argumentationshilfen bieten kann, um den unterrichtlichen Einsatz von Kinderliteratur in Einfacher Sprache abzuwägen.

2 Kinderliteratur in Einfacher Sprache – ein Paradox

Kinderliteratur orientiert sich in ihrer sprachlichen Konzeption an Vorstellungen von sprachlich-literarischen Rezeptionsfähigkeiten der Adressierten. Der darüber hinausgehende Anspruch der Kindgemäßheit verdichtet sich in einem Formprinzip, das Maria Lypp (1984/2025) in einem Grundlagenwerk der Kinder- und Jugendliteraturforschung – neu herausgegeben von Thomas Boyken und Hans-Heino Ewers – dargelegt hat: *Einfachheit als Prinzip der Kinderliteratur*. Einfachheit bildet demnach ein strukturelles Merkmal auf vier Ebenen der Kinderliteratur:

Erstens: Gemessen am Kenntnisstand, den Erfahrungen und der Reflexionsstufe des erwachsenen Autors kann ein Text für Kinder von geringer Komplexität sein. Zweitens: Gemessen an der Aufnahmekapazität des kindlichen Lesers kann ein Text ein niedriges Anforderungsniveau stellen. Drittens: Gemessen an der Komplexität der literarischen Wirklichkeit, auf die der Text verweist, kann der literarische Gegenstand vereinfacht dargestellt sein. Viertens: Gemessen am komplexen System poetischer Regeln, an den Mitteln und Möglichkeiten, die die literarische Tradition bereitstellt, kann die Gestaltung sich auf einzelne, wenige Formelemente beschränken. (Lypp, 1984/2025, S. 26)

Nach Lypp kennzeichnet Kinderliteratur das „Bemühen“, „den Eintritt in das schriftsprachliche System zu erleichtern. [...] Die schnelle Erkennbarkeit der Erzählung als Kindererzählung beruht nicht auf ihrem Sujet, der Spezifik ihrer Gegenstände, sondern auf einer gewissen Handhabung der Sprache“ (Lypp, 1989/2025, S. 188).

In ihrer sprachlichen Adaption an die kindlichen Leser:innen orientiere sich Kinderliteratur u. a. an „Konventionen mündlicher Dichtung“ (Lypp, 1989/2025, S. 190) und bediene sich freimütig aus einem „Arsenal literarischer Elemente“ (Lypp, 1989/2025, S. 192), um Kinder in die Welt der Literatur einzuführen. Damit fördere „Erstliteratur“ (Lypp, 2010, S. 13) die Fähigkeit, literarische Texte als „Gefüge von Relationen“ (Lypp, 2010, S. 12) wahrzunehmen, die „Bedeutungen auf nicht-verbalem Weg“ (Lypp, 2010, S. 12), sondern durch textinterne Verknüpfung und Interaktion mit dem Wissen und den Erfahrungen der Rezipierenden erzeugen. Um diese Fähigkeit zu fördern, besteht Literatur für Kinder laut Lypp

aus wenigen markanten Elementen, die nach deutlich erkennbaren Regeln miteinander korrespondieren. Das kindliche Vergnügen an Regeln fordert eine Vielzahl von Verknüpfungen der Elemente heraus. Die Anfangsliteratur bringt es darin zu beachtlicher Virtuosität. Schon deshalb ist sie keine reduzierte Literatur. Wenn das Kind an vielen Varianten einfacher Texte die Sprache der Beziehungen quasi in Großbuchstaben erfasst, wird es später von komplexeren Texten dieselben emotionalen Form-Erlebnisse erwarten und so zu den unausgesprochenen Botschaften poetischer Strukturen vordringen können (Lypp, 2010, S. 12).

Progression ist in Konzepten von Kinderliteratur so gesehen schon mitgedacht, weshalb Lypp Kinderliteratur als „eine Form reflektierter und kalkulierter Einfachheit“ betrachtet, die eine „Spannung“

erzeuge, die „das ästhetische Potential der Kinderliteratur insgesamt ausmacht. Sie ist damit vollgültige Literatur von Anfang an“ (Lypp, 1995, S. 45).

Wie verhält sich Einfache Sprache zu diesem Konzept von Kinderliteratur?

Kinderliteratur in Einfacher Sprache folgt im Unterschied zu solcher in Leichter Sprache bislang keinem verbindlichen Regelwerk (vgl. Becker, 2020), obwohl es seit 1999 Richtlinien für „Easy-Reader-Material“ gibt (vgl. Köster, 2018, S. 58–59) sowie inzwischen auch DIN-Normen für Einfache Sprache (2024). Bredel & Maas bezeichnen Einfache Sprache daher als „dynamische Varietät“ (Bredel & Maas, 2018, S. 8) zwischen Leichter Sprache und Standardsprache. Verlagsseitige Maßgaben sind mal mehr, mal weniger transparent, Autor:innen arbeiten mutmaßlich mehr oder weniger mit intuitiven Konzepten von Einfachheit (vgl. Bredel & Maas, 2018, S. 8–9) oder entwickeln eigene Leitfäden (z. B. Hückstädt, 2020, S. 261), an denen sie sich im Sinne einer Selbstverpflichtung orientieren. Kinderliteratur in Einfacher Sprache kann dadurch sehr unterschiedlich gestaltet werden und sich mehr oder weniger an der ästhetischen Struktur des Originals orientieren (vgl. Becker, 2020). In jedem Fall handelt es sich um Eingriffe in die narratoästhetische Anlage z. B. durch Kürzungen, meist verbunden mit Eingriffen in die sprachliche Ästhetik.

Erzeugt wird so das Paradox einer doppelten Adaption: Dem impliziten Adressatenkonzept des Originals wird eine weitere Vorstellung von Modellleser:innen hinzugefügt und der literarische Text dabei gleichzeitig auf seine vermeintlich elementaren Gehalte hin interpretierend ausgewertet und vereindeutigt (vgl. Riegert & Thäle, 2015, S. 200), um für Verständlichkeit zu sorgen. Das „System poetischer Regeln“ (s. o., Lypp, 1984/2025, S. 26), das im Sinne von Progression gedacht ist, wird dabei mehr oder weniger aufgrund sprachlicher Eingriffe außer Kraft gesetzt, wodurch wiederum intendierte Wirkungsabsichten aufgehoben werden. Emotionspotenziale, die ein genuines Merkmal von Literatur bilden (z. B. Anz, 2007), können dabei verloren gehen. Dadurch wird nicht nur das Potenzial für literarische Bildung im Sinne Lypps reduziert, sondern auch das Potenzial für literarisches Lernen in heterogenen Settings. Das wird besonders deutlich, wenn man bildungstheoretische Ansätze zu einer inklusiven Didaktik in die Überlegungen einbezieht.

3 Einfache Sprache und inklusive (ästhetische) Bildung – ein weiteres Paradox

Aus Sicht der entwicklungslogischen Didaktik (Feuser, 2011) sind Emotions-, Sinn- und Sinnlichkeitspotenziale des Lernobjekts zentral, um Lernprozesse für alle Lernenden auf ihren jeweiligen Tätigkeitsstufen zu initiieren: Nach Sasse geht von dem Lerngegenstand bestenfalls eine Anziehung auf den Menschen aus; ausgehend von diesem Reiz werde der Lerngegenstand durch „Sinnestätigkeiten [verinnerlicht]“ (Sasse, 2024, S. 39). Die in der Begegnung von Lernsubjekt und Lernobjekt ausgelösten Emotionen betrachtet Feuser (2024) als Basis für erkenntnisrelevante und damit subjektbildende Prozesse: „Sie sind der heute noch total unterschätzte Schlüssel für die Öffnung der kognitiven Potenziale oder, fallen sie negativ aus, die Schlösser, die sie verschließen und das potenziell Mögliche blockieren“ (Feuser, 2024, S. 90).

Das Überschreiben ästhetischer Strukturen durch sprachliche Vereinfachungen (vgl. zu *Emil und die Detektive* Frickel & Kagelmann, 2020) führt so gesehen zum Verlust von Ansatzpunkten für ästhetische Erfahrung, die als primäre Erfahrung (vgl. Rank & Bräuer, 2008, S. 74, in Bezug auf Dewey) bei der jedem Menschen gegebenen Fähigkeit sinnlichen Erlebens ansetzt und damit alle Lernenden einbinden bzw., daran ansetzend, Lernprozesse initiieren kann. Denn das literarische Erleben bildet

die Voraussetzung für die Wahrnehmung im Sinne einer sekundären Erfahrung (vgl. ebd.), die institutionell im Rahmen des Literaturunterrichts zu einer ästhetischen bzw. literarischen Erfahrung vertieft werden kann, bei der Emotion und Kognition zusammenspielen (vgl. Frickel & Tenhaef, 2026, S. 129–140).

Kinderliteratur in Einfacher Sprache schränkt Möglichkeiten für literarische Erlebens- und Wahrnehmungsprozesse damit mutmaßlich ein. Inwiefern es sich bei dem durch Kinderliteratur in Einfacher Sprache geförderten Textverstehen, das sich maßgeblich auf Handlungsstrukturen und ggf. Figurenkonzepte und -konstellationen bezieht, noch um literarisches Verstehen handelt, bleibt theoretisch zu diskutieren. Für einen inklusiven Literaturunterricht, der sich auf den „Erfahrungsprozess“ und eben nicht das „Verstehensresultat“ fokussiert (Wiprächtiger-Geppert & Bräuer, 2019, S. 213; Herv. i. Orig.), bildet das literarische Erleben eine Bedingung für die Aktivierung möglicher Verstehensprozesse.

4 Zurück zur Frage der Angemessenheit

Die Angemessenheit kinderliterarischer Texte in Einfacher Sprache lässt sich vor dem Hintergrund der dargelegten Paradoxien – die darin liegen, dass Kinderliteratur (1.) ein entwicklungsorientiertes literarästhetisches Konzept von Einfachheit mitführt, das durch Transformation in Einfache Sprache aufgehoben wird und dadurch einen Verlust von Sinnlichkeit bewirkt, wodurch (2.) Ansatzpunkte und Potenziale für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht verloren gehen – in Orientierung an Angemessenheitsfaktoren erörtern, die Bock (2024, S. 55) in Bezug auf Texte in Leichter Sprache vorgeschlagen hat:

Angemessenheit bemisst sich demnach (1.) im Hinblick auf die Adressat:innen bzw. die tatsächlichen Leser:innen. Sowohl die impliziten Rezipient:innen von Kinderliteratur als auch die Vorstellungen von Adressierten in vereinfachten Texten weisen teilweise unterschiedliche, dabei aber jeweils generalisierende Konzepte auf, die der Heterogenität in schulischen Lerngruppen nicht per se entsprechen. Diese Vorstellung von Passung könnte ansatzweise durch individualisierte Lektüren erreicht werden, die aber nicht im Einklang mit dem Anspruch auf einen gemeinsamen Unterricht bzw. die Kooperation am „Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 2011, S. 95) stehen. In Bezug auf die Tätigkeitstheorie von Leontjew, die Feuser in seine entwicklungslogische Didaktik einbindet (vgl. Feuser, 2011, S. 93), ergeben sich Möglichkeiten jenseits sprachlicher Vereinfachungen, um Zugänge zu Literatur zu suchen, z. B. durch inter- oder symmediale Lektüren, die an kulturelle Praktiken anknüpfen, oder durch Anreicherungen im Sinne der Elementarisierung (z. B. Beigaben wie textadäquate Gegenstände, Bilder oder Geräusche), die Zugänge zum Text bzw. die Imagination (mehr)sinnlich unterstützen können (vgl. Frickel & Tenhaef, 2026, S. 36–40; 49–50).

Ein weiterer Faktor ist (2.) die Angemessenheit in Bezug auf die *Textfunktion*. Angesichts von Kinderliteratur in Einfacher Sprache stellt sich die Frage, inwiefern sie in dieser Form noch ihren genuinen Funktionen, die seit jeher zwischen pädagogisch-didaktischem und ästhetischem Anspruch oszillieren, gerecht wird und inwiefern sie noch als ästhetischer Reiz funktionieren kann. Studien dazu geben einen Einblick in ästhetisches Erleben und die Bewertung von Texten im Original im Vergleich mit der vereinfachten Version (Brüggemann et al., 2020a; Diederichs, 2022). Die Befunde deuten darauf hin, dass von dem Original tendenziell eine größere Attraktivität ausgeht, die allerdings auch vom Präsentationsmedium sowie von Selbstkonzepten und Fähigkeiten der Lernenden abhängt (vgl. Brüggemann et al., 2020a; Brüggemann et al., 2020b; Diederichs, 2022, S. 294; 302).

Die Frage nach (3.) der Angemessenheit in Bezug auf den *Inhalt* fordert den Bezug auf Überlegungen zur Ästhetik, die in Adaptionen in Form Einfacher Sprache mehr oder weniger aufgehoben wird. „Der direkte ‚Zugriff‘ auf Inhalte ist hier [im Falle von Literatur; D. A. F.] nicht das primäre Kommunikationsziel“ (Bock, 2024, S. 53). Vielmehr sind die literarästhetischen Strukturen semantisiert (vgl. Spinner, 2023) und insofern mit dem Inhalt verwoben.

Die Frage nach der Angemessenheit (4.) in Bezug auf die *Situation* kann den unterrichtlichen Kontext einbeziehen und verdeutlicht, dass der vereinfachte Text mitunter nicht nur wegen seiner potenziellen Verständlichkeit, sondern ggf. auch aufgrund ökonomischer Gründe Einzug in die Unterrichtspraxis hält – er ist ggf. nicht nur preislich günstiger, sondern benötigt vor allem weniger Zeit in der Erarbeitung, die einzuräumen aber im Hinblick auf das literarische Original vielleicht angemessen wäre.

Interessant erscheint auch die Frage nach (5.) der Angemessenheit in Bezug auf den *Sender*; sie führt zurück zum Paradox der doppelten Adaption und zur Frage nach dem*der Autor*in als Urheber des Textes, der sich im Falle der Adaption in Einfache Sprache quasi verdoppelt, wodurch sich intendierte Funktionen zum Nachteil des Originals überlagern, insofern die ursprüngliche Ästhetik mehr oder weniger ausgehebelt wird.

Kurzum: Die „ästhetische Angemessenheit“ (Bock, 2024, S. 56) ist in Adaptionen von Kinderliteratur durch Einfache Sprache ihrem Anspruch nach eher nicht gegeben, und: „Nicht alles, was angemessen ist, ist maximal einfach oder leicht verständlich. Umgekehrt ist nicht alles, was schwer zu verstehen oder schwer zu lesen ist, unangemessen.“ (Ebd., S. 52)

5 Vorläufige didaktische Schlussfolgerungen

Kinderliterarische Texte in Einfacher Sprache sind durch ihre Anästhetik gekennzeichnet, in der sie auf die Ästhetik des Originals höchstens anspielen können. Sie reduzieren damit die Möglichkeiten für die Evokation von Emotionen sowie sinnliche Potenziale zugunsten von Lesbarkeit. Dadurch werden Möglichkeiten für ästhetisches Erleben eingeschränkt, das einen Ausgangspunkt für literarische Erfahrungen und Verstehen darstellt und didaktische Ansatzpunkte für die Schaffung von Zugängen bieten kann.

Nachdenklich stimmt allerdings, dass Kinder an Regel- sowie Förderschulen tatsächlich möglicherweise erstmals mit Kinderliteratur in Einfacher Sprache die Chance zu einer autonomen Ganzschriftenlektüre erhalten. Warum greifen die Kolleg:innen dazu? Welche systembedingten Faktoren und Einstellungen von Lehrkräften nehmen darauf Einfluss? Welche Bedeutung hat der Faktor Zeit? Inwiefern wirken hier bildungspolitische Maßgaben und Textverstehenskonzepte? Und inwiefern ist der Einsatz reflektiert? Ist er gut gemeint, aber vielleicht nicht gut durchdacht?

Brüggemann et al. (2020a) schlagen salomonisch vor, das „Passungsverhältnis von textseitigen Verstehensanforderungen und Erlebnispotenzialen auf der einen Seite sowie von leserseitigen Kompetenzen bzw. Dispositionen auf der anderen Seite“ im Hinblick auf „konkrete Lernziele“ zu reflektieren, statt „philologisch gesicherte gegen vereinfachte Textausgaben auszuspielen“ (ebd., S. 207). Aber gerade um vereinfachte Texte sinnvoll in ihrer „Brückenfunktion“ (Topalović & Diederichs, 2020, S. 97) zu nutzen, ist ein hohes Professionswissen gefordert, damit die „(Dys-)Funktionalität solcher Angebote“ (Bock, 2015, S. 131) reflektiert und didaktische Formen „exkludierende[r] Inklusion“ (Bredel & Maaß, 2018, S. 11) ggf. erkannt werden können.

Für die Textauswahl bietet sich ein Blick auf Alternativen im vielfältigen Angebot der Kinderliteratur an (vgl. Lypp, 1989/2025, S. 193), das „große Kunst in kleinem Format“ (Lypp, 2010, S. 30) entdecken lässt, und schließlich, die „Mehrfachzugänglichkeit [...] als Kategorie in die Diskussion des Einfachen in der (Kinder)Literatur aufzunehmen“ (O’Sullivan, 2016, S. 24).

Literatur

- Anz, T. (2007). Kulturtechniken der Emotionalisierung. Beobachtungen, Reflexionen und Vorschläge zur literaturwissenschaftlichen Gefühlsforschung. In K. Eibl, K. Mellman & R. Zymner (Hrsg.), *Im Rücken der Kulturen* (S. 207–239). mentis.
- Becker, M. (2020). LieS! Literatur in einfacher Sprache für Kinder und Jugendliche. In D. A. Frickel, A. Kagelmann, A. Seidler & G. v. Glasenapp (Hrsg.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven* (S. 279–298). Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/b16067>
- Bernasconi, T., & Stommel, T. (2023). Elementarisierung weiter-denken: Bildungstheoretische Akzentuierung und/zur Erweiterung eines grundlegenden didaktischen Prinzips. *Behindertenpädagogik* 62(3), 249–268. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2023-3-249>
- Bock, B. M. (2015). Zur Angemessenheit Leichter Sprache. Aus Sicht der Linguistik und aus Sicht der Praxis. *Aptum. Themenheft Angemessenheit* 11(3), 131–140.
- Bock, B. M. (2024). Was ist ein ‚guter‘ leichter Text? Angemessenheit als Kriterium für Textqualität. In S. Sieghart & R. P. Gorbach (Hrsg.), *Gutes Design für Leichte Sprache. Theorie und Praxis zur DIN SPEC33493* (S. 49–63). Julius Klinkhardt.
- Bredel, M., & Maaß, C. (2018). Leichte Sprache – Grundlagen, Prinzipien und Regeln. *Der Deutschunterricht*, 70(5), 2–14.
- Brüggemann, J., & Mesch, B. (2020). Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Sprachensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. In dies. (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1* (S. 19–29). Schneider Verlag Hohengehren.
- Brüggemann, J., Stark, T., & Fekete, I. (2020a). Ansprechende Lektüren. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 2* (S. 205–227). Schneider Verlag Hohengehren.
- Brüggemann, J., Noack, B., Stark, T., & Fekete, I. (2020b). Ansprechende Hörtexte. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Hörtexten. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 2* (S. 229–247). Schneider Verlag Hohengehren.
- Diederichs, L. (2022). *Literarisches Lernen mit Emil und die Detektive in einfacher Sprache. Eine empirische Studie zur literarästhetischen Rezeption in der Sekundarstufe*. Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (SLLD-B), Band 7. <https://doi.org/10.46586/SLLD.246>
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Kohlhammer.

- Feuser, G. (2024). Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 78–103). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6078-06>
- Frickel, D. A. (2025). Einfach ästhetisch? Literaturdidaktische Modellierungen von Komplexität im Hinblick auf Textauswahl und Passung für ästhetisches Erleben und literarisches Lernen in inklusiven Settings. In B. Bock & C. Ott (Hrsg.), *Verständlichkeit – Zugänglichkeit – Barrierefreiheit. Sprachbezogene Rezeptionsherausforderungen und Inklusionspotenziale von Bildungsmedien* (S. 79–95). Peter Lang.
- Frickel, D. A., & Kagelmann, A. (2020). Sprachensible Literaturauswahl als Leitkonzept für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht – thematisch relevante und ästhetisch anspruchsvolle Kinder- und Jugendliteratur als Gegenstand. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1* (S. 115–132). Schneider Verlag Hohengehren.
- Frickel, D. A., & Tenhaef, H. (2026). *Inklusiver Literaturunterricht*. wbv | utb. <https://www.utb.de/doi/10.36198/9783838566221>
- Greisbach, M. (2016). *Emil und die Detektive. Ein Leseprojekt zu dem gleichnamigen Roman von Erich Kästner*. 2. Aufl. Cornelsen.
- Hückstädt, H. (2020). Nachwort. In ders. (Hrsg.), *LiES! Das Buch. Literatur in Einfacher Sprache* (S. 257–266). Pieper.
- Köster, J. (2018). Literatur in einfacher Sprache. *Der Deutschunterricht* 70(5), 58–67.
- Lamers, W. (2000). Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. In N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung* (S. 177–206). selbstbestimmtes leben.
- Lypp, M. (1984/2025). Maria Lypp: Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur (1984/1980). In T. Boyken & H.-H. Ewers (Hrsg.), *Maria Lypp: Einfachheit als Kategorie der Kinderliteraturforschung (1984)* (S. 19–183). Beltz Juventa.
- Lypp, M. (1989/2025). Literarische Bildung durch Kinderliteratur (1989). T. Boyken & H.-H. Ewers (Hrsg.), *Maria Lypp: Einfachheit als Kategorie der Kinderliteraturforschung (1984)* (S. 195–184). Beltz Juventa.
- Lypp, M. (1995). Zum Begriff des Einfachen in der Kinderliteratur. Ein Diskussionsbeitrag. In H.-H. Ewers, U. Nassen, K. Richter & R. Steinlein (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur 1994/1995* (S. 43–45). Metzler.
- Lypp, M. (2010). Erste Winke. Poetische Strukturen im Kinderbuch. In D. Grenz (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur. Theorie – Geschichte – Didaktik* (S. 12–30). Schneider Verlag Hohengehren.
- O’Sullivan, E. (2016). Einfachheit im (kinder-)literaturtheoretischen Diskurs. In E. Burwitz-Metzler & E. O’Sullivan (Hrsg.), *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht* (S. 17–32). Praesens.
- Ott, C., & Bock, B. M. (2024). Einleitung. In: dies. (Hrsg.), *Sprachbezogene Rezeptionsherausforderungen und Inklusionspotenziale von Bildungsmedien* (S. 11–22). Peter Lang.

- Rank, B., & Bräuer, C. (2008). Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In G. Härle & B. Rank (Hrsg.), *„Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht* (S. 63–87). Schneider Verlag Hohengehren.
- Riegert, J., & Thäle, A. (2015). Bilder erzählen – eine didaktische Betrachtung aus Perspektive der Sonderpädagogik. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 317–330). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025204-2>
- Sasse, A. (2024). Vom Gegenstand Inklusion zu gemeinsamen Lerngegenständen. Grundlagen inklusiven Unterrichts. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 35–50). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:29050>
- Seitz, S. (2003). Literaturunterricht für alle – Schule für alle?. In W. Lamers (Hrsg.), *... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 213–223). selbstbestimmtes leben.
- Spinner, K. H. (2023). Emotion und Syntax in literarischen Texten. In D. A. Frickel & A. L. Zepter (Hrsg.), *Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen in inklusiven Settings* (S. 36–48). Beltz Juventa.
- Tebbe, M. (2023). Emil und die Detektive. Ein Literaturprojekt für Schülerinnen und Schüler mit dem SGE. *Lernen konkret* 41(4), 24–25.
- Timberlake, M. (2024). *Emil und die Detektive. Ein Leseprojekt nach dem gleichnamigen Jugendbuch von Erich Kästner*. Cornelsen.
- Topalović, E., & Diederichs, L. (2020). Sprachliches und literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache. Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans „Tschick“. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1* (S. 97–113). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wiprächtiger-Geppert, M., & Bräuer, C. (2019). Literarische Erfahrung. In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 208–224). Beltz.

Anschrift der Verfasserin:

Daniela A. Frickel, Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II,
Classen-Kappelmann-Str. 24, 50923 Köln

Daniela.Frickel@uni-koeln.de