

Iris Kruse

Zwischen Leseerleichterung und anästhetischer Überwältigung

Warum für das Lernen mit Literatur von Anfang an das Komplexitätsprinzip leitend sein muss

Der Diskurs um Adaptivitätskonzepte zur Anpassung sprachlicher Vorgaben an die rezeptiven Voraussetzungen von Schüler*innen berührt – so schreibt es auch die Redaktion von *Didaktik Deutsch* in ihrem Debattenanstoß – alle Schularten und -stufen. Zugleich ist das dort benannte „Nachdenken über den Sinn und die Fallen des Einsatzes von vereinfachten Lektüren“ für die Primarstufe von besonders grundlegender Bedeutung. Denn gerade hier, am Beginn institutionell verantworteter sprachlicher Bildung, geht es im Interesse des Erschließens und Bewahrens von Bildungschancen darum, etwaige Fallen hochverantwortungsvoll und wirksam zu umgehen.

Adaptivität als Versprechen ist verlockend. Für den Grundschulunterricht, in dem die Entwicklungsspanne der in ihm Lernenden eine didaktisch herausforderungsreiche Breite hat, scheinen Verlagsangebote vereinfachter kinderliterarischer Texte vordergründig durchaus attraktiv zu sein. So bewirbt beispielsweise der Cornelsen Verlag seine in der hinlänglich bekannten Reihe *einfach lesen!* herausgegebenen „vereinfachte[n] und gekürzte[n] Bestseller der Kinder- und Jugendliteratur“ explizit mit dem Hinweis auf besondere Eignung für „den Einsatz in heterogenen Klassen und im inklusiven Unterricht“ (Cornelsen, 2026). So „einfach“ aber, wie hier marktseitig insinuiert wird, ist es nicht mit dem Lesen und dem sprachlichen und literarischen Lernen für alle. Was genau wird durch vereinfachte Lektüren für alle möglich? Und: Kann und darf uns das in bildungsverantwortlicher Betrachtung genügen?

Es ist das Verhältnis von sprachlichen Vorgaben (hier: literarischen Texten) und Zugriffsmöglichkeiten aller Lerner*innen in einem inklusiven Deutschunterricht der Primarstufe, das hier zu bedenken ist. Meine konzeptionellen Überlegungen zur Teilhabe aller an den für den Literacy-Erwerb umfassend bedeutsamen Gratifikationen des Literarischen gründen auf einer Skepsis: Konzepte, die hinsichtlich der lerner*innenseitigen Verfügung über einen literarischen Text auf Planbarkeit und Optimierung setzen, fordern mich nicht zuletzt auf der Basis ethnografisch angelegter Unterrichtsbeobachtungen in phänomenologisch ausgerichteten sinnbildenden Forschungsansätzen zum Widerspruch heraus. Denn für eine solche planbare Verfügung müssen Zuschreibungen vorgenommen werden. Etwa: Weil die Lesefähigkeiten des Kindes nicht ausreichen, braucht es für sein literarisches Lesen einen vereinfachten Text. Oder: Weil die kognitiven und emotionalen Verstehensfähigkeiten des Kindes nicht ausreichen, braucht es eine vereinfachte Fassung des literarischen Textes. Dass es hier in doppelseitiger Ausrichtung zu Verkürzungen kommt, die erhebliche Verhinderungsfolgen für die Fruchtbarkeit des

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 13–18

DOI: 10.21248/dideu.986

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>

Verhältnisses von Lerner*innen und Literatur haben, möchte ich nachfolgend mit Ausführungen zu vier Thesen verdeutlichen.

These 1: Unterrichtsformen mit Literatur brauchen von Anfang an Formate, die in der Begegnung der Lerner*innen mit dem Literarischen das Wechselspiel von Verfügbarem und Unverfügbarem ermöglichen.

Den auf den Soziologen Hartmut Rosa zurückgehenden Gedanken einer konstitutiven Bedeutung der „Unverfügbarkeit“ (Rosa, 2019) für eine vitale und gelingende Weltbeziehung empfinde ich als sehr fruchtbar für das Nachdenken über das Verhältnis zwischen Schüler*in und literarischem Text im Rahmen von Unterricht. Rosas Hauptthese ist, dass ein „institutionell erzwungenes und kulturell als Verheißung und Versprechung fungierende[s] Programm der Verfügbarmachung von Welt nicht nur nicht ‚funktioniert‘, sondern geradewegs in sein Gegenteil umschlägt“ (Rosa, 2019, S. 25). Statt verfügbar zu werden, versperrt sich die Welt, „sie zieht sich zurück und wird unlesbar und stumm, und mehr noch: Sie erweist sich als bedroht und bedrohlich gleichermaßen und damit als letztlich konstitutiv unverfügbar“ (Rosa, 2019, S. 25). Dieser aus der Kritischen Theorie stammende Gedanke des dialektischen Umschlags von Versprechungen zu mehr Teilhabe und zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten in unvorhersehbare Zwänge der Entfremdung und Verdinglichung ist seit der *Dialektik der Aufklärung* von Horkheimer und Adorno bekannt (vgl. Horkheimer & Adorno, 1988). Im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Schüler*in und literarischem Text – treffend zu bezeichnen vielleicht als Literaturbeziehung – ist hierzu Folgendes zu bedenken: Jedes literaturdidaktische Programm, das auf die Verfügbarmachung von Literatur setzt, läuft Gefahr, dass den Schüler*innen die an sie herangetragene Literatur als bedrohlich erscheint, als etwas, das beherrscht und unter Kontrolle gebracht werden muss. In diesem Bezwungsmodus der Begegnung verstummt die Literatur; für den*die Schüler*in wird sie zu einem Gegner, der mit aggressiver Kraft beherrscht werden muss, weil es vielleicht um einen Leistungsnachweis geht, um eine Lesebilanz mit Punkten womöglich. Ein pädagogisch-didaktisches Nachdenken über Möglichkeiten zum Abbau solcher unterrichtlich herausgeforderter Bedrohungserlebnisse ist zwingend nötig. Dass in den Überlegungen hierzu auch die Idee einer Vereinfachung der Texte ihren Ort hat, ist durchaus naheliegend. Für diesen invasiv modellierenden Weg zur vermeintlichen Erhöhung von Verfügbarkeitschancen ist allerdings zu bedenken: Wovon ein Kind aus einem literarisch-ästhetischen Text angesprochen wird, was es berührt und herausfordert, ist vor seiner Begegnung mit dem Text nicht zu entscheiden. Vielmehr lebt die Begegnung der Leser*innen mit der Literatur von der Art und Weise, wie sie zum Unverfügbarkeitscharakter des Literarischen in Beziehung treten können.

Das Lehr-Lern-Arrangement, das Kind und Literatur im Unterricht zusammenführt, muss mithin ein strukturdynamisches Wechselspiel zulassen; ein Wechselspiel zwischen dem, was verfügbar, und dem, was unverfügbar ist. Die Grenzlinie zwischen dem Verfügbaren und dem Unverfügbaren, die dabei alle Kinder auf je eigene Weise etwas angeht, ist in ihrem Verlauf weder fixiert noch bestimmbar. Wir wissen nicht, wo sie für das je einzelne Kind verläuft. Sie ist auch nicht fixierbar, sodass wir das Kind nicht – so gern wir es als Unterrichtende wollen würden – hinführen können zu demjenigen Ort, an dem das fruchtbare, erfahrungs- und erkenntnishaltige Balancieren auf der Grenze zwischen Verfügbarem und Unverfügbarem beginnt. Weil die Subjektivität der Kinder beim Begehen dieser Grenzlinie fundamental im Spiel ist, ist die Begegnung mit Literatur an die wesentliche Voraussetzung gebunden, dass die Komplexität eines literarischen Textes unreduziert erfahren werden kann. Für die Begegnung mit Kunstwerken schrieb der Kunstdidaktiker Gunter Otto bereits 1994: „Der Erhalt von Komplexität

sowohl des ästhetischen Objektes als auch der ästhetischen Rezeptions- und Produktionsprozesse ist ebenso Kriterium für schulische ästhetische Bildung, wie jene Art von Inszenierung, die Subjektivität als produktive Kraft begreift“ (Otto, 1994, S. 156). Für das Nachdenken über Unterrichtsformen mit Literatur bedeutet dies, dass nach Formen gesucht werden muss, die Lernenden ihren eigenen Weg der Verfügbarmachung zutrauen.

These 2: Zur Entfaltung von Literarität im Unterricht braucht es die Adaptivität von literarischer Vorgabe und symbolisch-narrativen Erfahrungsräumen der Kinder. Textualistische und mentalistische Sichtweisen auf die Begegnung von Kindern mit dem Literarischen verkürzen die notwendige Adaptivität auf die einseitige Vermittlung von Lesestrategien sowie auf die Vermittlung vorherbestimmter, normativ vermeintlich gesicherter Interpretationsräume.

An die Idee, dass es gut sein könnte, Lerner*innen vereinfachte Lektüren anzubieten, binden sich didaktische Modellierungen, die das Verhältnis zwischen literarischem Text und Kind textualistisch, also als textuelles Problem, und/oder mentalistisch, also als geistig-kognitives Problem, begreifen. Für das erfahrungsbedeutsame Begehen der Grenzlinie zwischen dem Verfügbaren und dem Unverfügbaren erscheint beides gleichermaßen gefährlich.

Zum Mentalismus: Wenn der literarische Text lediglich als definitorisch fest umrissenes mentales Modell betrachtet wird, das in genau dieser Form einem wiederum fixierten und bestimmaren geistigen Symbolsystem zugehörig ist, wird das kulturell-ideelle Phänomen ‚Literatur‘ zurichtend verkürzt. So wie ein Vogel mit gestutzten Flügeln problemlos in einen Käfig zu setzen ist, lässt sich mit einem solcherart gestutzten Literaturbegriff störungsfrei davon ausgehen, dass ein literarischer Text dann seinen ‚richtigen‘ mentalen Ort findet, wenn Leser*innen ihm mit passenden Erschließungswerkzeugen begegnen. Unterricht in mentalistischer Grundlegung zielt mithin darauf ab, Lesestrategien aufzubauen und definierte kognitive Prozesse verfügbar zu machen. Für Unverfügbarkeit in den praktischen Vollzügen des Umgangs mit Literatur bleibt in den Zurichtungspraktiken des Mentalismus kein Raum.

Zum Textualismus: Ebenso wenig begehbar erscheint diese Grenzlinie zwischen Verfügbarem und Unverfügbarem, wenn der literarische Text im Umbau zur vereinfachten Lektüre als geregeltes sprachliches Aussagesystem so konstruiert wird, dass es einem bestimmten kulturellen Code folgt, der in planvoll-strukturiertem Vorgehen rekonstruiert werden soll. Der antizipativ kalkulierte Zuschnitt von Zeichensystemen, der vereinfachten Lektüren eingeschrieben ist, hebt aus, was sich mittels Literarität und Poetizität an die grundsätzlich andere Grammatik eines literarischen Textes bindet. Die Spezifik des Ganzen ergibt sich hier nicht aus der Summe und der Architektur lexikalischer, syntaktischer und semantischer Eigenschaften, sondern aus der poetischen „Kraft der Kunst“ (Menke, 2013).

Wenn wir es vereinfachten Lektüren also vielleicht noch zugestehen können, dass sie leichter zu (er)lesen sind, stellt sich doch die bedrängende Frage, was es mit den Lernerfahrungen auf sich hat, die sich an dieses Lesen binden. Sollte es uns im Hinblick auf unsere deutschdidaktische Verantwortung bei der Entscheidung für jegliche Einfachheitsform nicht zu denken geben, dass die Soziologin und Didaktikerin Bettina Zurstrassen für leichte Sprache als normierendes Sprachregelwerk betont, für die langfristig damit im Zusammenhang stehende „Befähigung zu politischer Partizipation und Mündigkeit“ (Zurstrassen, 2015, S. 136) sei mit komplexen Folgen zu rechnen? Zweifelsohne brauchen (nicht nur) Grundschüler*innen Texte, die zu ihren Lesefähigkeiten passen. Aber führen deduzierte Anpassung und die Verordnung einer Einfachheitsform wirklich zu einem bildenden Lesen? Müssen

Erzählräume für Leser*innen, denen – in welchem Alter auch immer – das Lesen schwerfällt, wirklich so (um)gebaut werden, dass nur noch ein mehr oder weniger skelettierter Rohbau stehenbleibt? Die Fähigkeit, Komplexität sinnbildend zu reduzieren, ist etwas zu Erlernendes. An Texten, die bereits komplexitätsreduziert sind, kann diese Fähigkeit nicht mehr erworben werden, denn in einem skelettierten Rohbau erscheint Orientierung als etwas Selbstverständliches und nicht als etwas eigenaktiv zu Suchendes. Die eigenaktive Suche nach Sinn zu unterbinden, ist angesichts der Informationsüberfülle in der Digitalisierung und Globalisierung ganz gewiss etwas, das wir uns in bildungsverantwortlicher Sicht seitens der Deutschdidaktik nicht leisten sollten.

Die für eine Suche nach bildungswirksamen Alternativen wichtige Frage danach, ob wir im komplexen Zusammenhangsgefüge von Adaptivität und Komplexität ein sinnvolles Angebot machen können, das Lesen ermöglicht und zugleich Erfahrungen mit Komplexität herausfordert, verweist direkt auf die große Fülle des medienintegrativen (kinder)literarischen Angebots.

These 3: Entmündigende und erfahrungsfeindliche Zuschreibungspraktiken können verhindert werden, wenn der Literaturunterricht ein vielfältiges mediales Angebot verfügbar macht, das fluide Übergänge zwischen dem Erlesen und dem lesefreien Ergreifen literarischer Welten ermöglicht.

Das didaktische Dilemma, das aus textualistischem und mentalistischem Nachdenken über Passungsverhältnisse zwischen lerner*in und literarischer Lektüre entspringt, spitzt sich durch die kulturindustrielle Mediatisierung des Geschichtenerzählens noch weiter zu: Kinder brauchen die schriftlich erzählten Geschichten gar nicht mehr, sollen sie aber doch lesen, weil Lesen (nicht nur) kognitive Fähigkeiten stärkt und überdies eine Schlüsselfunktion hat für mündiges Sprachhandeln. Sie sollen sie nicht zuletzt auch deshalb lesen, weil sich an ihre Literarizität und Poetizität etwas bindet, das wir in der Deutschdidaktik unschön technizistisch als „Folgefunktionen des Lesens“ (Rupp et al., 2004) zu bezeichnen gewohnt sind. Die lesedidaktische Bedrohung, die mit den mediatisierten Erzählwelten aufgrund der Durchlöcherung des Leseantriebs scheinbar einhergeht, lässt sich – und das ist die gute Nachricht – wenden in eine lesedidaktische Chance, die formatierenden Einfluss auch auf das Nachdenken über vereinfachte Lektüren hat.

Weil Kindern in den narrativen medialen Sprachräumen, die für sie alltagsverfügbar sind, viel erzählt wird, sind Erfahrungen mit fiktionalen Erzählwelten bei allen Kindern vorhanden. Nicht vorhanden sind in individuell unterschiedlichem Maß erstens Lesefähigkeiten und zweitens Erfahrungen mit der Literatursprache. Das hieraus sich konstituierende Spannungsverhältnis ist nur dann in produktive Lernbewegungen zu überführen, wenn die Fliehkräfte aller Seiten gleichermaßen bedacht werden. Weil sich in jeglichem Lernprozess aus der Durchdringung des Vorhandenen und des Nichtvorhandenen die Lerngelegenheit ergibt, ist auch der Auf- und Ausbau literarischer Lesefähigkeiten auf eine solche Durchdringung zwingend angewiesen. Für das Lernen literarischen Lesens in mediatisierten Erzählwelten braucht es mithin einen Unterricht, der als ein vielschichtiger Angebots- und Erfahrungsraum modelliert wird, in dem Komplexes ebenso vorkommt wie Einfaches, in dem Zuschreibungen und Zueignungen vermieden werden, in dem Einfaches und Reduziertes das Komplexes nicht verdrängen und ersetzen, sondern allenfalls ergänzen und in dem Erzählwelten in allen Medialitäten und Modalitäten vorkommen. Gelingt es den Lehr-Lern-Arrangements, innerhalb eines solchen medial vielschichtigen Angebotsraums die praktischen Vollzüge des Medienhandelns so herauszufordern, dass Berührung und Durchdringung entstehen, werden für die Lerner*innen authentische Eindrücke von sprachlicher und literarischer Vielfalt möglich und ebenso Erfahrungen mit kulturellen Praktiken, die

zur Teilhabe da sind und ergriffen werden können. Lesen wird Lerner*innen in einem solchen Angebots- und Erfahrungsraum dann als lohnend entgegentreten, wenn das schriftbasierte Geschichten-erzählen seine wirkungsästhetische Besonderheit und Kraft zeigen kann. Wer einmal eine vereinfachte Lektüre neben den Originaltext gelegt hat, wird wissen, wo diese Kraft zu suchen oder eben auch nicht zu finden ist. Im Kosmos mediatisierter (kinder)literarischer Erzählräume sehen vereinfachte Lektüren sehr blass aus. Die Gratifikationen, die sie aufgrund vermeintlich leichter Erschließbarkeit anbieten, werden von anderen Mediengeschichten, die noch leichter erschließbar sind, weit überboten. Anders verhält es sich bei einem Text, der seine literarästhetische Spezifik nicht eingebüßt hat. In Projekten zur intermedialen Lektüre zeigt sich die Affiziertheit der Schüler*innen von unverfälschter Literatursprache gerade auch im Vergleich mit anderen medialen Erzählformen innerhalb eines kinderliterarischen Medienverbunds sehr deutlich (vgl. Kruse, 2020). Für die allermeisten Kinder ist die Voraussetzung für eine solche Affizierung durch Literatursprache, dass diese Sprache ihnen vorgelesen wird und das Spracherlebnis mithin von der Barriere des eigenen Erlesens entlastet wird. Dass der Weg hin zum eigenständigen literarischen Lesen zunächst auf genau dieses verzichten muss, ist ein Paradoxon, dessen Vermeidlichkeit die Praxis der Leseförderung noch nicht weit genug durchdrungen hat. Warum wird der anästhetischen Überwältigung von Schüler*innen durch vereinfachte oder vermeintlich leichte Lektüren, die eigenständig erlesen werden sollen, mehr zugetraut als der ästhetischen Herausforderung in rezeptiven Arrangements, die Übergänge in die Praxis des eigenen Erlesens literarischer Texte fluide und dabei die literarischen Welten komplex halten?

These 4: Formen unterrichtlichen Literaturumgangs lassen sich mit den Ansprüchen an die Lesefähigkeiten von Kindern verbinden, wenn ästhetische Fülle die Quelle des Lernens ist und die interaktionale Situiertheit der Begegnung mit Literatur die Erfahrung ermöglicht, dass sich die Zuwendung zum eigenen literarischen Lesen lohnt.

Von der praxisgängigen Verlockung des Adaptivitätsversprechens vereinfachter Lektüren war eingangs bereits die Rede. Ein weiteres Versprechen, das diesem hinzuaddiert wird, ist gewiss dasjenige der unterrichtsorganisatorischen Praktikabilität. Es ist leichter, Lerner*innen einen Text anzubieten, mit dem sie eigenständig lesend ‚klarkommen‘, als ihnen unterrichtshandelnd Erzählwelten so zu öffnen, dass zweierlei gesichert ist: Die Kinder sollen für das Ergreifen literarischer Narrationen vom Lesezwang entbunden sein, und ihnen soll gleichzeitig Gelegenheit gegeben werden, eine haltungsprägende Idee eigenen Lesens zu entwickeln. Es ist das ‚Mehr‘ des Erforderlichen, das hier verhindert, was gut wäre. Dass Geschichtenfülle, sprachliche Komplexität und eigenes Lesen auch für lese-schwache Kinder nicht gegeneinander ausgespielt werden müssen, lässt sich fallanalytisch belegen (Kruse, 2019; Kudlowski, 2025). Im Verbund mit den konzeptionellen Überlegungen zum Zusammenhang von ästhetischer Komplexität und der Fähigkeit zu eigenaktiver Sinnsuche mag erkennbar werden, dass die lehrprofessionelle Bereitschaft, für das ‚Mehr‘ des Erforderlichen einzustehen, prioritär in den Fokus deutschdidaktischer Lehrer*innenbildung gehört. Weil zu einer auf literarisches Lesen gerichteten Unterrichtsinszenierung, die „Subjektivität als produktive Kraft begreift“ (Otto, 1994, S. 156), auch die Subjektivität der Lehrperson gehört, die sich als literarisch affizierte Bezugsperson anbietet, tun wir gut daran, in unseren deutschdidaktischen Hochschulcurricula die Literarisierung der Studierenden nicht geringzuschätzen. Verständnis und Bewunderung für die Spezifik kinderliterarischer Komplexität in einem Bilderbuch, in einem Kinderroman, in einem Medienverbund sind die Basis gelingend arrangierter Weitergabe literarästhetischer Fülle an die Lernenden. Hierzu

gehört es auch, „Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur“ (Lypp, 1984/2025) von anästhetischen Zurichtungsformen des nur noch vermeintlich Literarischen unterscheiden zu können.

Literatur

- Cornelsen (2026). Einfach lesen! Leseförderung für die Grundschule. Abgerufen am 21.06.2026.
<https://www.cornelsen.de/reihen/einfach-lesen-leseprojekte-220000330000/lesefoerderung-fuer-die-grundschule-220000330001>
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1988). *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. Fischer Taschenbuch Verlag (Original veröff. 1947).
- Kruse, I. (2019). Trivialität, Komplexität, Intermedialität – Praxistheoretische Perspektiven auf Medienverbunddidaktik und intermediale Lektüre. In K. Maiwald (Hrsg.), *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. (S. 111–130). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kruse, I. (2020). Literatursprache im Medienvergleich erfahren: Literaturbezogene sprachliche Handlungserweiterungen in Lehr-Lernarrangements zu kinderliterarischen Medienverbünden. 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. 155–174). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kudlowski, M. (2025). *Intermediales Partnerlesen (IM-PALS). Leseförderung im Medienverbund*. Frank & Timme.
- Lypp, M. (2025). *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur [1984/1989]*. In T. Boyken & H. H. Ewers (Hrsg.), *Maria Lypp: Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur (1984)* (S. 19–183). Beltz Juventa.
- Menke, C. (2013). *Die Kraft der Kunst*. Suhrkamp.
- Otto, G. (1994). Lernen und ästhetische Erfahrung. In L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik* (S. 145–159). Deutscher Studienverlag.
- Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit*. Residenz Verlag.
- Rupp, G., Heyer, P., & Bonholt, H. (2004). Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 95–141). Juventa.
- Zurstrassen, B. (2015). Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 126–138). Bundeszentrale für politische Bildung.

Anschrift der Verfasserin:

Iris Kruse, Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaft, Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Germanistische Literaturdidaktik/Sprachliche Grundbildung, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn
Iris.Kruse@uni-paderborn.de