

Jörn Brüggemann: Trends in der Kinder- und Jugendliteratur: Ein Vidcast über das fachdidaktische Potenzial vereinfachter Lektüren

Ich möchte mich in den nächsten Minuten aus fachdidaktischer Perspektive mit dem anhaltenden Trend zur Publikation von vereinfachten Versionen von Klassikern aus dem historischen Lektürekanon und aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur auseinandersetzen. Dieser Trend schlägt sich auch in der Buchpräsentation der KIBUM nieder. Zunächst gehe ich auf die Entstehung und Karriere dieses Trends auf dem Buchmarkt und im akademischen Diskurs ein, erläutere in einem zweiten Schritt, warum vereinfachte Lektüren ein problematisches Textkonzept darstellen, bevor ich in einem dritten Schritt skizziere, inwiefern vereinfachte Lektüren dennoch aus meiner Sicht ein besonderes fachdidaktisches Potenzial besitzen – und dieses Potenzial identifiziere ich nicht dort – so viel sei schon mal angedeutet –, wo man es intuitiv erwarten würde. Ich beende meine Ausführungen mit einem grundschuldidaktischen Appell.

Ausgangspunkt dieses Trends war um die Jahrtausendwende herum die Entscheidung des auf dem Schulbuchmarktes sehr einflussreichen Cornelsen Verlags, vereinfachte Ausgaben von Klassikern aus dem historischen Lektürekanon auf den Markt zu bringen. In den Augen nicht weniger Philologen handelte es sich dabei um „Literatur für „Minderbemittelte“ (Morgenthaler 2004: 151), um die „Verhunzung eines sprachlichen Kunstwerks [...], wie sie jeglicher Philologie hohnspricht“ (Rölleke 2004: 40), ja sogar um einen „Kulturfrevel“, der zu „einer radikalen sprachlichen Verarmung“ (Behütuns 2003: 447) führe.

Dem Erfolg vereinfachter Lektüren auf dem Buchmarkt haben solche philologischen Ausfälle augenscheinlich nicht geschadet. Nach wie vor gibt es heute im Angebot des Cornelsen Verlags neben der Reihe „Einfach klassisch“ die Reihe „Einfach lesen“, im Klett Verlag gibt es die Reihe „Easy Readers“. Und es gibt mittlerweile Verlage, die sich auf die Publikation von vereinfachten Lektüren spezialisiert haben, z.B. den *Passanten Verlag* oder den *Spaß am Lesen Verlag*.

Die Neuerscheinungen zeigen deutlich, dass von allen genannten Verlagen bis in die Gegenwart vereinfachte Versionen von Klassikern der Kinder- und Jugendliteratur konzipiert und auf den Markt gebracht werden. Auch unter den Neuerscheinungen, die jährlich im Rahmen der Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse präsentiert werden, sind vereinfachte Lektüren seit Jahren regelmäßig zu finden - in diesem Jahr u.a. die vereinfachte Version von Jules Vernes „20.000 Meilen unter dem Meer“ aus dem Jahr 2019.

Das lässt darauf schließen, dass vereinfachte Lektüren ihren Absatz finden – vor allem wohl im Bereich der Grund-, Haupt- und Realschulen.

Und zumindest im fachdidaktischen Diskurs hat die Einschätzung an Einfluss gewonnen, dass die philologischen Reaktionen zu Beginn der 00er Jahre die Lernvoraussetzungen in den Bildungsgängen verkennen, in denen besonders niedrige oder heterogene sprachliche und literarische Vorkenntnisse zu verzeichnen sind.

In diesem Sinn kritisiert Cornelia Rosebrock:

„Diese Haltung vertieft die lesekulturelle Kluft zwischen den Schulformen und sozialen Schichten. Andere Lösungen sind durch die Vereinfachungen möglich: Z.B. kann man der literarisch interessierten und zugleich anstrengungsbereiten Minderheit der Klasse das Original, der lesekulturell wenig erfahrenen Mehrheit die Vereinfachungen geben und nach Möglichkeiten punktueller Vergleiche suchen [...]“ (Rosebrock (2015: 37)

Doch selbst wenn man Cornelia Rosebrocks Diagnose und ihrem lesepädagogischen Vorschlag zustimmt, so lässt sich doch nicht von der Hand weisen, dass vereinfachte Lektüren auf einem problematischen Textkonzept fußen. Man muss es deutlich sagen: Vereinfachte Lektüren stellen ein problematisches textuelles Hybrid-Konstrukt dar. Bereits das Cover erweckt (in der Regel) den Eindruck, die vereinfachte Version stamme vom Autor der Originalversion und die Textgestalt sei von ihm autorisiert. Dies ist aber mitnichten der Fall – und ein Hinweis auf die Bearbeitung von Seiten Dritter wird unterschlagen. Stattdessen gibt es eine Vielzahl (mal mehr, mal minder) gravierender Abweichungen, wie man hier am Beispiel von Astrid Lindgreens „Ronja Räubertochter“ besonders deutlich sehen kann.

Im Original lauten die ersten drei Sätze:

IN DER NACHT, ALS RONJA GEBOREN WURDE, ROLLTE DER DONNER über die Berge, ja, es war eine Gewitternacht, daß sich selbst alle Unholde, die im Mattiswald hausten, erschrocken in ihre Höhlen und Schlupfwinkel verkrochen. Nur die wilden Druden liebten Gewitter mehr als jedes andere Wetter und flogen mit Geheul und Gekreisch um die Räuberburg auf dem Mattisberg. Das störte Lovis, die dort lag, um ein Kind zu gebären, und sie sagte zu Mattis: „Scheuch diese Grausedruden weg, damit es hier still ist, sonst höre ich nicht, was ich singe!“

In der vereinfachten Version aus dem Cornelsen Verlag heißt es dagegen lapidar:

„Als Ronja geboren wurde, gab es ein furchtbares Gewitter. Es war Nacht. Blitz und Donner tobten um die Räuberburg auf dem Mattisberg.“

Angesichts derart gravierender Textkürzungen kann von einer Autorschaft Astrid Lindgrens nicht mehr die Rede sein.

Doch selbst wenn die Kürzungen weniger radikal ausfallen und wenn man einmal darüber hinwegsieht, dass tatsächlich in vereinfachten Versionen häufig willkürliche bzw. wenig stringente, unangemessene oder falsche Übersetzungs- und Bearbeitungsentscheidungen anzutreffen sind, so bleibt das Problem, dass das Bemühen um die sprachliche Vereinfachung den Originaltext durch eine Interpretation desselben ersetzt.

„Es gilt: Jeder Bearbeiter kann bei einer solchen Modernisierung nur das Verständnis wiedergeben, das sich aus der eigenen Lektüre ergeben hat.“ (Mühlenhort 2004, S. 601)

Und der Bearbeiter blendet damit andere Interpretationsmöglichkeiten aus – er beschneidet das Verstehens- und Wirkungspotenzial literarischer Texte nolens volens.

Vor diesem Hintergrund kann man mit Mühlenhort die Frage stellen, ob es nicht besser wäre, für manche Ziele des Literaturunterrichts auf Alternativen zurückzugreifen, die auf einem weniger problematischen Textkonzept fußen. In diesem Sinn stellen z.B. freie Nachdichtungen und Nacherzählungen eine Alternative dar. Es gibt mittlerweile eine Reihe interessanter Erzählprojekte, in denen Auszüge aus dem Original in eine freie Nacherzählung eingeflochten werden.

Man sollte übrigens das Potenzial von Lehrer*erzählungen über literarische Texte und Themen in diesem Zusammenhang nicht außer Acht lassen. Sprachlich wird beim Erzählen eine Form der Gegenstandspräsentation erzeugt, die Teil einer allgemeinen Präsentationskompetenz von Lehrer*innen ist oder sein sollte. Denn durch Lehrer*erzählungen werden (manchmal spröde, lebensweltferne) Lerngegenstände in eine Geschichte eingebettet, die in stark vereinfachter Form zentrale Aspekte des Lerngegenstands hervorhebt. Auf diese Weise kann man erreichen, dass sich Lernende – zunächst ohne zeit- und mühevollen Lektüre – auf die abstrakte Materie einlassen und dass komplexe Gedankengänge, Ereignis- und Beziehungskonstellationen durch deren narrative Präsentation vereinfacht, szenisch strukturiert und für eine intellektuelle Auseinandersetzung aufbereitet werden. Nicht unterschätzen sollte man in dieser Hinsicht auch die Aufbereitungen literarischer Klassiker in Sommers „Weltliteratur to go“, die über Youtube empfangbar sind. Und es gibt weitere Alternativen zur Lektüre der vereinfachten Textversionen: Auch Hörversionen der Originaltexte erleichtern das Verstehen und beeinflussen das Miterleben des Gehörten positiv und tragen so dazu bei, das kognitive und emotionale Wirkungspotenzial literarischer Texte zu erfahren, wie empirische Studien

zeigen, die wir hier im Raum Oldenburg mit mittlerweile mehreren Tausend Schüler*innen durchgeführt haben.

Ein wichtiger Befund:

Die Schüler*innen, die nicht gern zum Vergnügen lesen, schlechtere Deutschnoten erzielen, sich weniger (stark) als empathisch und als literarische Leser*innen beschreiben, nehmen zwar signifikant häufiger die vereinfachten Versionen als ansprechender wahr – aber nicht, wenn die Originaltexte als Hörtexte präsentiert werden! Auch an Gymnasien!

Und dies gilt insbesondere für *Jungen*, deren deutlich schwächer ausgeprägtes Interesse an Literatur ja empirisch gut belegt ist. Eine weitere Alternative: Man greift zurück auf schlichte Inhaltsangaben, die bewusst ohne künstlerische Ambitionen daherkommen. Als Textkonzept sind diese Alternativen aus germanistischer Sicht weniger problematisch.

Doch worin besteht dann noch ein besonderes fachdidaktisches Potenzial vereinfachter Lektüren? Nicht unbedingt dort, wo man es vermutet. Denn vereinfachte Lektüren sind tatsächlich nicht immer einfacher zu verstehen, als gemeinhin vermutet wird.

Nun gibt es eine Vielzahl von schwierigkeiterzeugenden Textmerkmalen, die man sich im Einzelfall genauer ansehen müsste. Ich will heute nur zwei herausgreifen:

Zum einen die Textlänge: Alle vereinfachten Textversionen zeichnen sich durch eine starke Reduktion der Textlänge aus. Verständlicher werden Texte allerdings häufiger durch das Gegenteil, nämlich durch die Präsentation zusätzlicher Informationen in Form von Abbildungen, vor allem aber in Form von Erläuterungen, die auf eine bessere Verständlichkeit abzielen. Doch dadurch wird der Text länger. Man sollte also höhere Textlänge nicht automatisch mit höherer Textschwierigkeit identifizieren.

Kommen wir zum zweiten Aspekt, der damit zusammenhängt – die Veränderung literarisch kodierter Emotionen: Gegenstand von Kürzungen und Veränderungen sind häufig gerade die Elemente literarischer Texte, die in Leser*innen Involviertheitserfahrungen, emotionale Beteiligung und die Imaginationsprozesse auslösen können – vermutlich aufgrund der Annahme, der Nachvollzug von Figurenperspektiven sehr besonders schwierig und es sei deshalb besser, die äußere Handlung zu beschreiben und literarische Emotionen direkt zu benennen, statt sie zu präsentieren, und textseitige Strategien oder besser: Faktoren, mit deren Hilfe emotionale Reaktionen wie Überraschung, Mitleid oder Schmunzeln ausgelöst werden sollen, zu tilgen.

Aber: Durch solche Kürzungen in der impliziten und expliziten Darstellung von Emotionen wird zugleich das Erkennen und Verstehen der Emotionen literarischer Figuren komplizierter als in den Originalversionen. Gerade im Grundschulbereich, wo manche Lektüren in unterschiedlichen Versionen mit angeblich differenzierten Anforderungsniveaus angeboten

werden, bergen vereinfachte Lektüren paradoxerweise erhöhte Verstehensanforderungen – oder sie enthalten durch radikale Kürzungen interpretationsrelevante Leerstellen, die häufig auch die ambivalenten literarisch kodierten Emotionen betreffen.

Man kann sagen: Wer nur mit vereinfachten Lektüren literarisch lernen soll, der hat weniger zu lernen – und er erhält seitens des Textes auch weniger Unterstützung.

Deshalb sehe ich das besondere Potential vereinfachter Lektüren im Ermöglichen von literaturspezifischen Differenzenerfahrungen. Diese werden dort von vereinfachten Textversionen unterstützt, wo man Textauszüge im Vergleich zum Original präsentiert. Indem Sie Original und vereinfachte Version auf diese Weise präsentieren, aktivieren Sie die ästhetische Aufmerksamkeit Ihrer Schüler*innen und helfen ihnen, Differenzen zwischen literarischer und Alltagssprache und -darstellung in den Blick zu nehmen. Die vereinfachten Versionen fungieren so als Folie, vor deren Hintergrund die literarische Gestaltung als bewusste Darstellungsentscheidung ins Blickfeld gerückt wird, die sich von anderen Darstellungsmöglichkeiten unterscheidet und die dann hinsichtlich ihrer Wirkungsintentionen und -möglichkeiten reflektiert werden kann.

Mein Argument für den vergleichenden Einsatz vereinfachter Lektüren ist also ein altes Argument aus dem Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Im Grunde ist es noch älter. Es findet sich als Verfahren zur Erzeugung von Anknüpfungspunkten beim Interpretieren schon bei Emil Staiger, eigentlich sogar schon früher.

Meine These zum Lernpotential lautet nun:

Ein solcher Einsatz vereinfachter Lektüren ist ein Scaffolding-Angebot, von dem in unteren Jahrgangsstufen, v.a. in der Grundschule, nicht nur die Leseschwachen, sondern gerade auch die stärkeren Schüler*innen profitieren. Um diese These zu stützen, präsentiere ich Ihnen nun Auszüge aus einem Interview mit einer zehnjährigen Grundschülerin, das aus einem umfangreichen Korpus von Interviews stammt, das wir im vergangenen Jahr im Primar- und Sekundarstufenbereich erstellt haben. Es handelt sich dabei um Interviews, mit denen wir herausfinden wollten, wie die vergleichende Präsentation von vereinfachten und Originallektüren die ästhetische Aufmerksamkeit und weitere literaturbezogene Reflexionsfähigkeiten stimuliert. Vielleicht halten Sie das Video kurz an, lesen die kontrastierten Texte noch einmal genau, um die Beobachtungen und Reflexionen der Schülerin besser zu einordnen zu können.

Auf die Frage, welcher Textauszug ihr besser gefällt, antwortet die Grundschülerin: „Also krieg ich jetzt aus Text 2 nicht so viel zu schließen. Also Räuber, acht Räuber sitzen am

Feuer. Ich stell mir die jetzt so vor, wie man Räuber halt aus Filmen kennt, also dunkel angezogen und so, aber mehr kann ich mir dazu nicht vorstellen.“

Im Vergleich dazu fallen ihr beim Originaltext weitaus mehr Details auf, mit denen Sie ihre Textpräferenz begründen kann: „Es wird in beiden Texten beschrieben, dass Gewitter ist. Das finde ich schön. In Text 1 gefällt mir, dass aber noch so viel mehr ... dass man noch so viel mehr darüber überfährt, was da gerade auf der Burg los ist, dass auch die Druden da sind und auch wie schlimm das Gewitter ist, noch eine bessere Beschreibung fürs Gewitter.“

„Eine bessere Beschreibung für das Gewitter?“, wird dann nachgefragt. Und daraufhin präzisiert sie: „Ja, mir gefällt der Satz ähem ‚Trollt euch, ihr Wilddruden‘ äh schön, weil äh man dort Wörter hört, die man nicht so oft hört, also ‚Trollt euch‘ sagt man ja auch nicht so oft, ich glaub, das heißt so was wie ‚Verschwindet!‘ oder so und dann sagt man ja auch eher ‚Verschwinde!‘. Und Wilddruden sind ja einfach, ja so Wesen aus dem Buch. Und ich finde schön, dass man einen Satz aus vier Wörtern hat äh und gleich zwei von denen sind so besondere Wörter, die man nicht so oft hört.“

Bis hierhin sieht man, dass durch den Vergleich der beiden Textversionen die Aufmerksamkeit für sprachlich-stilistische Details geweckt worden ist.

Wollte man gezielt Teilkompetenzen des literarischen Textverstehens erweitern, hätte man hier wunderbare Anknüpfungspunkte für die Aktivierung idiolektaler Verstehenskompetenz, das ist die Fähigkeit, textuellen Details daraufhin zu reflektieren, ob ihnen eine ästhetische Funktion bzw. eine Wirkungsabsicht zugeschrieben werden kann.

Die Grundschülerin hat das an dieser Stelle nicht selbst getan. In den direkt folgenden Erläuterungen nimmt sie solche Zuschreibungen von allein vor:

Sie fährt fort: „Und mir gefällt auch noch gut der erste Satz ‚*In der Nacht, in der Ronja geboren wurde, rollte der Donner über die Berge, ja, es war eine Gewitternacht, dass sich selbst alle Unholde, die im Mattiswald hausten, erschrocken in ihre Höhlen und Schlupfwinkel verkrochen.*‘, weil **es klingt irgendwie, man merkt richtig, dass es da nicht gerade gemütlich war dadurch dass da das mit dem Gewitter gut erklärt ist** und auch dass sie sich in Höhlen und Schlupfwinkeln verkrochen. **Das klingt irgendwie schon so, als ob es jetzt nicht nur so leicht wär und man vielleicht noch draußen sein könnte, sondern wirklich so schnell rein, vielleicht auch Tür zu, falls es eine Tür gäbe, und dann schlafen oder Angst haben** oder so, weil das Gewitter wirklich schlimm ist.“

Hier zeigt die Grundschülerin an, dass sie in der Lage ist, ihre idiolektale Textverstehendkompetenz zu aktivieren.

Wie sehr gerade der Vergleich beider Textversionen das Nachdenken über das Wirkungspotenzial einzelner Textelemente stimuliert, zeigt auch der folgende Interviewauszug: „Ich glaub, 1 gefällt mir ein bisschen besser, aber am besten würd es mir gefallen, wenn in 1 eben auch noch ein Satz [aus Text 2] ist, z.B. ähem, ‚Das störte Lovis, **DIE DORT AUF DEM STEINBODEN LAG**, um ein Kind zu gebärden, wenn man das so machen würde, würde mir das noch besser gefallen [...] weil man sich dann noch besser vorstellen kann, wie es da auch ist, also so könnte man auch denken, dass da vielleicht ein Teppich liegt oder so und wenn ich weiß ‚Stein‘, **dann klingt das irgendwie ein bisschen düster, aber auch geheimnisvoll.**“

Auch hier wird deutlich, wie sehr die Schülerin durch den Textvergleich dazu animiert wird, die Perspektive einer kritischen Leserin im Sinne Umberto Ecos einzunehmen, die sich erklärt, wodurch der Text bestimmte Deutungen und Wirkungen in ihr auslöst.

Im Verlauf des Interviews geht die Grundschülerin immer mehr ins Detail und führt damit vor Augen, wie sehr die Präsentation beider Textversionen ihre ästhetische Aufmerksamkeit auch mit Blick auf die Wortebene aktiviert:

„Schießscharte finde ich auch schön, auch wenn ich – ich vermute mal, dass es so etwas ist wie ein Bogen oder ein Gewehr oder so aber es klingt irgendwie schön. Und man weiß nicht ganz, was es bedeutet.“

„Was klingt daran so schön?“

„Mh, zum einen dass es zweimal mit sch beginnt, finde ich auch irgendwie besonders. Und auch durch das lange i klingt das für mich ein bisschen länger und besonders.“

Dass durch den Textvergleich ebenfalls deutlich ins Bewusstsein gerückt wird, inwiefern der Text bestimmte – und zwar durchaus vielfältige – Emotionen hervorruft, zeigen die folgenden Interviewauszüge:

„In mir war ein bisschen Spannung, weil durch das Gewitter klingt es auch so ... irgendwie spannend, sag ich mal, weil dann ja auch ... es gewittert mal draußen, es ist mal hell durch den Blitz, dann hört man den Donner und man kriegt auch ein kleines bisschen Angst, wenn man sich in Lovis versetzt, weil sie ja ihr Kind auch bekommt und wenn ich mir jetzt so vorstelle, es gewittert und dann singt da eine Frauenstimme oder so, klingt das für mich besonders schön, wenn ich mir das so vorstelle.“

„[...] und ich fand ein bisschen auch lustig, dass Matis die Wilddruden weggerufen hat. [...] Ich fand irgendwie lustig, wie der gerufen hat ‚Begreift ihr nicht, dass ich ein Kind bekomme‘, weil ich glaub irgendwie nicht, dass die Druden das wussten, und das klingt dann für mich dann auch ein bisschen lustig und dumm, wenn dieser Matis ruft quasi nach dem Motto ‚Ei, es müssen ja alle wissen, dass ich ein Kind bekomme‘ und das wissen einfach alle ohne dass es jemand weiß.“

Ich komme zum Ende mit einem grundschuldidaktischen Appell:

Die Interviewauszüge veranschaulichen, dass der Vergleich von Original- und vereinfachten Textversionen zur Stimulierung von Imagination und Emotionen *und* zur Aktivierung unterschiedlicher Dimensionen literarischer Textverstehenskompetenz von leistungsstärkeren Grundschüler*innen führen kann. Die Interviewauszüge haben ebenso vielfältige Anknüpfungspunkte für die Erweiterung literarischer Verstehenskompetenz im Gespräch vor Augen geführt, die in Unterrichtsgesprächen und mittels Reflexionsaufgaben vertieft werden können. Angesichts dessen liegt meines Erachtens auf der Hand, dass eine systematische Erweiterung literarischer Dispositionen bereits in der Grundschule beginnen sollte – auf jeden Fall in weitaus größerem Umfang als dies in den einschlägigen Lehrwerken und Arbeitsmaterialien geschieht, die sich primär auf den Erwerb von Leseverstehen bzw. informatorischer Lesekompetenz beschränken.

Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit!

Literaturverzeichnis

Behütuns, G. (2003): „einfach klassisch“ – Klassik light? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 50, H. 3, 447–451.

Frederking, V., Brüggemann, J. & Hirsch, M. (2016): Das fünfdimensionale ‚Literary Literacy‘-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In: Lehrmann, K., Werner, M. Zabold, S. (Hrsg.): *Historisches Denken jetzt und in Zukunft*. Berlin: Lit, 211–234.

Lindgren, A. (1981/1986): *Ronja Räubertochter*. Hamburg: Oetinger.

Lindgren, A. (2002): *Einfach lesen! Ronja Räubertochter. Ein Leseprojekt*. Berlin: Cornelsen.

Morgenthaler, W. (2004): Gottfried Keller, Wilhelm Tell, Cornelsen & Co. *TEXT. kritische Beiträge* 9, 151–160.

Mühlenhort, M. (2003): Von der Zurichtung der klassischen deutschen Dichtung für den Deutschunterricht. Rezension einer neuen Reihe von Schullektüren des Cornelsen-Verlages. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 50, H. 4, 594–607.

Rölleke, H. (2004): Die Dichterin vor dem Tribunal der Didaktiker. Einfach klassisch: Vom Umgang neuerer Schulbücher mit der Literatur. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (17.02.2004), 40.

Rosebrock, C. (2015): Der Mut zur Einfalt. *Didaktik Deutsch* 38, 33–39.