

«So was kurzes...!?!» – Poesie und Einfachheit in der Kinderlyrik

Maria Becker

Abstract

Seit vielen Jahren präsentiert der Kinder- und Jugendbuchmarkt eine grosse Anzahl sprachlich vereinfachter Texte, die sich an SchülerInnen mit Schwierigkeiten im Bereich Lesen richten. Mit Blick auf einen stetig wachsenden Markt und einem auch wachsenden Interesse der Schulpraxis an einschlägigen Texten, will der nachfolgende Beitrag das Konzept der leichten Lesbarkeit vorstellen und die ästhetische Konzeption speziell kinderlyrischer Texte prüfen. Analog dazu wird diskutiert, ob Lyrik den Fähigkeiten und Bedürfnissen der anvisierten Adressatengruppe gerecht werden kann und welche Gratifikationen im Bereich des ästhetischen Lernens zu erwarten sind, die im Umgang mit einfacher Sprache verloren gehen.

Schlüsselwörter

Einfache Sprache, leichte Sprache, Kinderlyrik, Inklusion, ästhetische Bildung, lebensweltliches Lernen

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français et en italien à la fin de l'article*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

Autorin

Maria Becker, Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM, Georgengasse 6, CH-8006 Zürich, maria.becker@sikjm.ch

«So was kurzes...!?» – Poesie und Einfachheit in der Kinderlyrik

Maria Becker

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention und deren Ratifizierung im europäischen Raum hat sich ein sprachliches Konzept verbreitet, das gleichermassen Zuspruch und Skepsis, in jedem Fall aber grosse Aufmerksamkeit erfährt: die leichte Lesbarkeit. Sprachliche Vereinfachungen dienen der barrierefreien Kommunikation. Sie sind nicht nur Teil unserer Gesellschaft, sondern auch lukratives Produkt eines stetig wachsenden Markts. In der Fachkommunikation werden Behördentexte und Bedienungsanleitungen vereinfacht, im Journalismus Nachrichtenangebote übersetzt (z. B. nachrichtenleicht.de) und im Dienstleistungssektor Übersetzungen verkauft (z. B. capito Zürich). Auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendliteratur sind leichtere Texte schon seit Ende der 1990er Jahre gegenwärtig. So werden Bestseller und Klassiker entsprechend umgeschrieben oder jugendliterarische Erzählungen zielgruppenspezifisch auf einfachem Lesenniveau verfasst. Dass dabei nicht nur epische, sondern auch lyrische Titel in Erscheinung treten ist selten, aber kein Tabu, gilt die Lyrik doch als schwierige Gattung. Spezifische Leichtlese-Lyrik gibt es etwa von dem schwedischen Autor Benkt-Erik Hedin¹ oder von Menschen mit Behinderungen selbst, z. B. in dem Sammelband „Volle Lotte“ (2017), einem Projekt der Lebenshilfe.² Analog dazu ist auch die Idee nicht neu, Gedichte der Weltliteratur zu vereinfachen, wie ein privater Informationsblog zeigt³:

Christian Morgenstern (o. T.)

Wie süß ist alles Kennenlernen!

Du lebst so lange nur, als du entdeckst.

Doch sei getrost: Unendlich ist der Text,

und seine Melodie gesetzt aus Sternen.

In der vereinfachten Fassung heisst es:

Es ist jedes Mal schön,

wenn man etwas Neues kennen lernt.

Man lebt nur,

wenn man immer wieder Neues entdeckt.

Doch keine Angst!

Der Text hat kein Ende.

Und seine Melodie ist mit Sternen geschrieben.

Auch die Fachdidaktik versucht, das Konzept der leichten Lesbarkeit für den Lyrikunterricht fruchtbar zu machen. So schlägt etwa Leiß (2018) vor, Eichendorffs Gedicht „Mondnacht“ von leistungsstärkeren SchülerInnen mit „ausgeprägten sprachlichen und literarischen Kompetenzen“ (ebd. 155) vereinfachen zu lassen. Leiß geht es darum, die Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzung zu diskutieren, was sehr ertragreich scheint, sind doch die Grenzen entsprechend gross. Im Zentrum des nachfolgenden Beitrags stehen SchülerInnen, die auf Unterstützung im Bereich Lesen angewiesen sind, weil sie Lernschwierigkeiten oder Lernbeeinträchtigungen mitbringen. Lernbeeinträchtigungen weisen Kinder und Jugendliche dann auf, wenn ihre Lern- und Leistungsentwicklung so gering ist, „dass sie auch mit zusätzlichen Lernhilfen der

¹ In: Richtlinien des Easy-Reader-Materials, online kostenfrei erhältlich (<http://archive.ifla.org/VII/s9/nd1/iflapr-57g.pdf>).

² Die dort gesammelten Geschichten und Gedichte gehen auf den dritten Literaturwettbewerb „Die Kunst der Einfachheit“ der Lebenshilfe zurück, unterstützt von Aktion Mensch.

³ Unter <http://leichterlesestoff.blogspot.com> betreibt Susanne Knödel einen privaten Informationsblog für AusländerInnen, die Deutsch als Fremdsprache lernen.

allgemeinen Schulen nicht nach ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden können.“ (Drave, Rumpler, Wachtel 2000, 302) Zunächst soll gezeigt werden, was unter dem Konzept der leichten Lesbarkeit zu verstehen ist und wie sich die einschlägige Kinder- und Jugendliteratur von der hohen poetischen Dichte lyrischer Texte unterscheidet (Kap. 1). Im Anschluss daran wird das Verhältnis von Einfachheit und Komplexität speziell kinderlyrischer Texte für den Primar- und Sekundarbereich (Kap. 2.) diskutiert, sowie schliesslich die Frage gestellt, welche Lernprozesse (kinder-)lyrische Texte im Vergleich zur einfachen Sprache fördern (Kap. 3) und welche Rolle didaktische Methoden dabei spielen (Kap. 4).

1. Poetische und einfache Sprache

Das Konzept der leichten Lesbarkeit erfährt im bildungspolitischen sowie im kulturellen bzw. literarischen Sektor wachsende Beachtung. Dabei gilt es zunächst zwei Phänomene zu unterscheiden, die im Diskurs um sprachliche Vereinfachungen häufig gleichgesetzt werden: die leichte und einfache Sprache. Einerseits bestehen zwischen der leichten und einfachen Sprache viele Gemeinsamkeiten, weil sie beide unter dem Sprachniveau der Standardsprache liegen und vergleichbare Adressatengruppen sowie Zielsetzungen aufweisen (vgl. Bock/Lange/Fix 2017, 14), nämlich „mit zahlreichen syntaktischen, lexikalischen und typographischen Mitteln möglichst verständliche Texte zu erzeugen“ (Christmann 2017, 35).⁴ Andererseits aber sind sie unterschiedlich komplex: Nach dem Europäischen Referenzrahmen ist die leichte Sprache der untersten Niveaustufe A1 zuzuordnen, während die einfache Sprache das Niveau A2/B1 umfasst. Nach Gudrun Kellermann (2014) weist die einfache gegenüber der leichten Sprache einen komplexeren Sprachstil und längere Sätze auf. Zudem ist das optische Erscheinungsbild weniger streng geregelt, Nebensätze sind zulässig, im Alltag gebräuchliche Begriffe werden als bekannt vorausgesetzt, Fremdwörter nach Möglichkeit vermieden oder erklärt und nach Satzzeichen und Satzabschnitten muss nicht zwingend ein Absatz stehen (ebd.). Im Bereich Kinder- und Jugendliteratur sind reduzierte Texte überwiegend in einfacher, statt leichter Sprache, verfasst. Damit sprechen sie eine breitere Zielgruppe an, die vor allem aus SchülerInnen mit geringeren Lesekompetenzen und geringeren motivationalen Selbstüberzeugungen im Bereich Lesen besteht.

Anders als das Konzept der leichten Lesbarkeit, das Verständlichkeit produzieren will, ist die lyrische Sprache eine „übersteigerte, wirkungskonzentrierte, kristallisierte Sprache“ (Weber 1980, 330). Gedichte sind nicht verständlich, sondern irritieren, da sie visuell, phonologisch, syntaktisch, semantisch und textuell überstrukturiert sind (vgl. Waldmann 2011). Dabei ist auch die Kinderlyrik auf kein bestimmtes Formenrepertoire festgelegt (vgl. auch Weinkauff/von Glasenapp 2010, 142). Dass Lyrik z. B. eine besondere klangliche Struktur aufweist, ist nicht nur normal, sondern wesentliches Merkmal ihres ästhetischen Ausdrucks. Das gilt vor allem für den Bereich Kinderlyrik, wo die Rekurrenz von Phonemgruppen bzw. der Reim ein bedeutendes Definitionsmerkmal darstellt.⁵ Auch wenn der Reim nicht als Gattungskriterium erhalten kann, weil ebenso reimlose Versformen zur Kinderlyrik zählen, ist er zentraler Bestandteil des ästhetischen Erfahrungsraums von Kindern. Parallel dazu bilden der Rhythmus und das Metrum oder die Rekurrenz von einzelnen Phonemen, wie die Alliteration oder Assonanz, wichtige Elemente der Kinderlyrik. Im Konzept der einfachen Sprache, wie auch in den entsprechenden kinder- und jugendliterarischen Erscheinungen, besteht die primäre Aufgabe von Lexemen darin, Informationen zu transportieren, um den Prozess des Lesens und Verstehens hindernisfrei zu garantieren zu können. Nach Schmidt (1968), der schon Ende der 1960er Jahre die Differenzqualitäten von lyrischer Sprache und alltäglicher Sprache untersuchte, haben phonetische Elemente bereits im Alltagssprachlichen Gebrauch eine pragmatische Funktion, nämlich „für die notwendige Identifikation des lautlich Geäußerten“ zu sorgen (Schmidt 1968, 290).

Das Konzept der einfachen Sprache unterscheidet sich nicht nur phonologisch, sondern z. B. auch semantisch von Gedichten. Das gilt vor allem für Bildformen, die im Bereich Kinderlyrik metaphorisch, v. a. durch Tiermetaphern, in Erscheinung treten. Während in der einfachen Sprache Nebenbedeutungen reduziert und nur in Form von bekannteren Redewendungen oder einfachen sprachlichen Bildern gebraucht werden, will das Regelwerk des Netzwerks Leichte Sprache Metaphern sogar verbieten (https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf). Dabei bleibt unbeachtet, wie auch Maaß (2014) betont, dass die leichte Sprache gar nicht auf Metaphern verzichten kann, weil diese auch

⁴ Dabei handelt es sich allerdings um eine sehr heterogene Adressatengruppe, deren individuellen Bedürfnisse sehr unterschiedlich sind und nicht in nur einem Konzept der leichten oder einfachen Sprache Berücksichtigung finden können.

⁵ So definiert etwa Franz (2016) die Kinderlyrik als sämtliche Texte „in gebundener größtenteils gereimter Sprache“ (ebd. 4).

lexikalisiert und verständnis erleichternd sein können. Mit Bezug auf komplexere Metaphern ist anzunehmen, dass sie in erzählenden Texten der leichten, aber auch einfachen Sprache (weitestgehend) fehlen, weil sich SchülerInnen mit Lese- und Verstehensschwierigkeiten das Konnotat bzw. die zusätzlich assoziierte Wortbedeutung metaphorischer Wendungen nicht oder nur verzögert erschliessen können.

Wesentliche Differenzunterscheidungen zwischen der einfachen und lyrischen Sprache bestehen allerdings nicht nur auf phonologischer und semantischer, sondern z. B. auch auf syntaktischer Ebene. So verlangt das Konzept der leichten Lesbarkeit eine regelkonforme Syntax vor: Kurze Sätze oder einfache Satzgliederungen (vgl. Wessels 2005) sollen den Wahrnehmungs- und Verarbeitungskapazitäten der LeserInnen entgegenkommen und Lese- bzw. Verstehensprozesse entlasten. In der Lyrik dagegen ist die Durchbrechung der Syntax, z. B. in Form von Inversionen, üblich. Speziell im Bereich Kinderlyrik sind sie zwar nicht von Relevanz, können aber z. B. in Form von Enjambements auftreten. Bereits die Möglichkeit ihrer kinderlyrischen Verwendung zeigt, dass der syntaktische Gebrauch hier „ent-instrumentalisiert und eigenwertig“ (Schmidt 1968, 296) ist.

Im Gegensatz zur phonologischen, semantischen oder syntaktischen Überstrukturiertheit lyrischer Texte will das Konzept der leichten Lesbarkeit vereinfachen, nicht verfremden. Aber nicht nur das kognitive Verstehen und Erlernen von Lesefertigkeiten, sondern auch die literarische und ästhetische Bildung ist für SchülerInnen wichtig, deren Lernmöglichkeiten eingeschränkt sind. Für den Unterricht heisst das, die wachsende Popularität von einfachen Texten aufmerksam zu beobachten und zwischen der Förderung von Lesefertigkeiten und Lesemotivation auf der einen und der literarästhetischen Bildung auf der anderen Seite ein Gleichgewicht zu finden. Lyrik bietet aufgrund ihrer poetischen Dichte dafür ein besonderes Potenzial. Im Umgang mit Lyrik sind LeserInnen gezwungen, eine aktive Rolle einzunehmen. Sie müssen den Text produktiv rezipieren und ihre „Verstehenshemmung“ (Schmidt 1968, 302) akzeptieren. Wie stark sich der Grad der Verstehenshemmung individuell äussert, ist allerdings nicht nur von den Fähigkeiten der LeserInnen abhängig, sondern gleichsam von der Quantität und dem Anspruchsniveau der gebrauchten Stilmittel bzw. der Verfremdung. Im Folgenden werden die Ästhetik und Komplexität kinderlyrischer Texte diskutiert und deren didaktisches Potenzial ausgelotet.

2. Ästhetik und Einfachheit in der Kinderlyrik

Gedichte sind nicht nur Medium der Sublimierung, sondern können auch einfach gehalten sein, wie etwa die Neue Sachlichkeit der Weimarer Republik zeigt. Im Bereich Kinderlyrik sind vor allem Gebrauchsverse für jüngere Kinder von einfacherer Gestalt, weil an ihnen die ersten elementaren literarischen Erfahrungen gemacht werden. Als Enkulturationsmedium unterstützen sie die Entwicklung des Kindes von der Oralität hin zur Literalität. Vom reinen Hören, Mitsprechen, Nachsprechen und der dann selbständigen mündlichen Aktualisierung gelangt das Kind schliesslich zum lauten und stillen Lesen (vgl. Ewers 2000, 260). Auf diese Weise sind Gebrauchsverse nicht nur einfach, sondern auch vordergründig funktional. Im jeweiligen Moment der Realisierung erfüllen sie einen bestimmten Zweck, der ihre Funktion als Enkulturationsmedium unterstützt. So werden z. B. Spiellieder oder bekannte Abzählreime Teil einer sozialen Situation, in der ihnen eine kommunikative Funktion zukommt (vgl. Reger 1990, 34):

*Ich und du,
Müllers Kuh,
Müllers Esel,
das bist du.*

Damit die Kommunikation zwischen Sender und Empfänger erfolgreich gelingt, sind Gebrauchsverse sprachlich einfachere Texte. Der eigentliche Zweck des bekannten Abzählreims „Ich und Du“ liegt nicht in der ästhetischen Vermittlung, z. B. durch den Reim, sondern darin, das Fangen- oder Versteckspiel voranzutreiben (vgl. dazu auch Reger 1990, 35). Nach Reger (1990) lassen sich Gedichte für Kinder in vier weitere Textsorten unterteilen, die im Gegensatz zum Gebrauchsvers stärker ästhetisiert sind, d. h. eine „speziell poetische/ästhetische Literatur im engeren Sinne“ (ebd. 54) darstellen: Erlebnis- oder Stimmungsliteratur, Reflexionsliteratur, Geschichtsliteratur und Sprachspiele. Dennoch können vor allem Sprachspiele schnell den Eindruck erwecken, sie seien von einfacher Gestalt, d. h. auf der phonetischen oder semantischen Ebene

schlicht gehalten (vgl. auch Reger 1990, 81). Ein Beispiel dafür bietet Ernst Jandls berühmtes Lautgedicht „ottos mops“:

ottos mops (Ernst Jandl 1970)

ottos mops trotzt

otto: fort mops fort

ottos mops hopst fort

otto: soso

otto holt koks

otto holt obst

otto horcht

otto: mops mops

otto hofft

ottos mops klopft

otto: komm mops komm

ottos mops kommt

ottos mops kotzt

otto: ogottogott

Der Eindruck, es würde sich bei „ottos mops“ um ein einfaches Gedicht handeln, ist sprachlich zu erklären. Obwohl die hohe Vokalrekurrenz zunächst irritiert und das sinnentnehmende Lesen erschwert, entspricht „ottos mops“ den üblichen Regelkatalogen für leichte Sprache, die sich an Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen wenden. Der Text ist einfach zu lesen, weil nur wenige und kurze Lexeme gebraucht werden, diese klar und verständlich sind (keine Fremdwörter), es sich um kurze Zeilen (Sätze) handelt, nach jeder Aussage ein neuer Satz beginnt, die Klein- und Grossschreibung ignoriert wird und das Prinzip der Wiederholung Anwendung findet. Wiederholungen entlasten das Kurzzeitgedächtnis bei Menschen mit Behinderung und können dabei helfen, Wörter schneller zu erkennen, weil sie sich besser in das lexikalische Gedächtnis einprägen (vgl. Lutjeharms 1988, 70f). Die Wiederaufnahme von Informationen durch Rekurrenzen gilt in der leichten Sprache als zentrales Prinzip, das auf diese Weise sprachliche Variation meiden will.⁶ In Lautgedichten wie „ottos mops“ sind die Wiederholungen aber zugleich Teil eines ästhetischen Sprachspiels, das von der Standardsprache abweicht und das Gedicht sprachkomisch einfärbt. Mit Reger (1990, 91) kann die Wiederholung oder Variation eines Lautes oder einer Lautverbindung sogar als Grundregel des phonetischen Sprachspiels bezeichnet werden. Allerdings ist das Stilmittel der Wortwiederholung, wie die Anapher, die Epipher oder der Kyklos, natürlich nicht nur Teil des Sprachspiels, sondern ein allgemein wichtiges Element der Kinderlyrik, das den Klang noch verstärkt und den wiederholten Begriff bzw. dessen jeweilige Bedeutung betont. Weil „ottos mops“ einen nur geringen Anteil an Lexemen, „otto“, „mops“, „koks“ etc., aufweist, verstärkt sich deren zentrale Stellung im Text und damit umso mehr das Dominanzverhältnis Herr – Hund bzw. die eigentliche Kritik daran. Lautgedichte der Konkreten Poesie oder des Dadaismus sind deshalb nur auf den ersten Blick reduziert oder simpel. Sie machen die Sprache selbst zum

⁶ Im Gegensatz dazu sind Lexemrekurrenzen in der Alltagssprache selten, d. h. nur bedeutsam, um einer Aussage besonderen Nachdruck zu verleihen. Im Grunde aber werden sie vermieden oder in schulischen Kontexten als Fehler gewertet.

Gegenstand und verstehen sich darin, Einfachheit und Ästhetik spielerisch zu verbinden. Ähnlich können auch erzählende Texte der Kinder- und Jugendliteratur einfach und ästhetisch zugleich sein. Das gilt z. B. für den jugendliterarischen Thriller „Finn Black. Oder der falsche Deal“ (Brooks 2017). Zum einen sind die Narration, formale Darbietung und Sprache dort deutlich reduziert – kurzer Umfang, kurze Sätze, einfache Grammatik, wenige Figuren, chronologisches Erzählen, grösserer Zeilenabstand etc. –, zum anderen aber auch ästhetisiert, v. a. sprachlich: In der Konfrontation mit einer bewaffneten Räuberin beschreibt der jugendliche Protagonist Finn die Situation wie folgt:

Die nächsten fünf Minuten passiert nicht viel. Wir stehen alle nur rum ... wir reden nicht viel, machen nicht viel. Wir warten nur einfach und überlegen, warten und überlegen, warten und überlegen ... (43)

Während die Wiederholungen den Text dehnen und damit die lange Wartezeit markieren, treiben sie im nachfolgenden Beispiel – wie auch die verkürzten Sätze – das Erzähltempo an:

Die Sekunden und Minuten scheinen irgendwie ständig zu beschleunigen und zu verlangsamen ... zu beschleunigen, zu verlangsamen ... schneller und wieder langsamer ... schneller, langsamer ... schneller, langsamer. (53)

Indem die Wiederholung als rhetorisches Mittel gebraucht wird, scheint die innere Anspannung und Angst des Protagonisten Finn emotional spürbar zu werden. Ästhetisch genutzt, bietet die Wiederholung von Wörtern und Satzteilen die Möglichkeit, das Gesagte zu verstärken und eindringlicher wirken zu lassen. Zugleich kann sie aber auch Lese- und Verstehensprozesse fördern, was vor allem solchen SchülerInnen entgegenkommt, die in diesem Bereich auf Unterstützung angewiesen sind, weil sie z. B. Laute und Buchstaben erst noch verinnerlichen müssen. Ähnlich dazu schlägt Belke (2009) für mehrsprachige Lerngruppen vor, die Einfachheit poetischer Texte bzw. das Prinzip der Wiederholung, als Grundlage sprachlichen Lernens zu nutzen:

Verständlichkeit wird durch die Erwartbarkeit bestimmter Inhalte und Strukturen begünstigt. Das muss nicht zur Trivialität führen – wie in den meisten an Alltagssituationen orientierten Lehrbuchtexten. Poetische Texte nutzen die ästhetischen Möglichkeiten von Wiederholungsstrukturen und sind so konzipiert, dass die Schüler sprachliche Strukturen erfassen (...) können. (Belke 2009, 10)

Über die Wiederholung hinaus bieten auch andere Stilmittel genügend Potenzial dafür, das Verstehen zu erleichtern, z. B. Oppositionen, mit denen etwas klar kontrastiert und voneinander abgegrenzt werden kann. Ebenso kann der Vergleich einen Text verständlicher machen, weil das Gesagte zusätzlich veranschaulicht wird, vorausgesetzt der Vergleichsgegenstand ist dem Weltwissen der Adressatengruppe entnommen (vgl. Maaß 2014, 2). Darüber hinaus sind Parataxen, im Gegensatz zu schwierigeren Satzkonstruktionen, einfacher zu verarbeiten. Geschickt eingesetzt, können sie aber auch die Spannung und Erwartungshaltung der LeserInnen potenzieren. Ähnlich verhält es sich mit Akkumulationen, die den Inhalt besser veranschaulichen: Die LeserInnen machen sich eine konkretere Vorstellung, wenn statt eines einzelnen Oberbegriffs mehrere Lexeme verwendet werden.

Über einfachere Stilmittel hinaus kann bereits die Regelmäßigkeit bzw. Gebundenheit kinderlyrischer Texte dabei helfen, die Wahrnehmungs- und Verarbeitungskapazitäten der Leser- oder HörerInnen zu unterstützen. So betont schon Lypp (1984) in ihrem Standardwerk „Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur“, dass Rhythmus und Klang nur auf den ersten Blick komplex erscheinen. Letztendlich aber strukturieren und gliedern sie den Vers, weil es nur wenige Regeln gibt – bzw. sehr viel weniger Regeln vorhanden sind, als sie die grammatische Ordnung der sprachlichen Mitteilung aufweist (Lypp 1984, 31). Lyrik hat engere Vorschriften als die Alltagssprache und weicht aufgrund der rhythmischen bzw. klanglichen Gebundenheit des Verses stärker, nämlich ganz explizit, von der Alltagssprache ab. Auch kann der kurze Umfang von lyrischen Texten einer kürzeren Aufmerksamkeitsdauer oder beeinträchtigten Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit entgegenkommen, wenn SchülerInnen durch Texte mit größerem Umfang zu stark beansprucht werden.⁷

⁷ Anders als in Romanen geht es in der Bearbeitung von Gedichten nicht um das Verstehen eines größeren Inhalts, sondern darum, den lyrischen Text gezielt zu dekodieren. Die Kürze zwingt zur gezielten Aufmerksamkeit von auch schwierigeren Textteilen. Im Gegensatz zur erzählenden Literatur können diese kaum überlesen werden, ohne dass es die Sinnentnahme behindert und gibt es aber auch keinen größeren Kontext, aus dem die notwendigen Informationen zum Verstehen der Geschichte hergeleitet werden können.

Von den rhetorischen Mitteln, der Regelmäßigkeit und Kürze einmal abgesehen, können (kinder-)lyrische Texte auch sprachlich einfach sein. Ein Beispiel für einen stärker an der Alltagssprache orientierten Text bietet Heinrich Bölls Kindergedicht „Für Sammy“, das sich auf den ersten Blick kaum vom Konzept der leichten Lesbarkeit zu unterscheiden scheint.

Für Sammy (Heinrich Böll 1995)

Wir kommen weit her
liebes Kind
und müssen weit gehen
keine Angst
wir sind bei Dir
die vor Dir waren
Deine Mutter, dein Vater
Und alle, die vor ihnen waren
Weit weit zurück
alle sind bei Dir
keine Angst
wir kommen weit her
und müssen weit gehen
liebes Kind

In Anlehnung an Regers Kategorisierung (1990) lässt sich Bölls Text dem reflektierenden Gedicht zuordnen, dessen Thema an die kindliche Lebenswelt adaptiert ist und dem Erwartungshorizont seiner LeserInnen entsprechen dürfte. Auch wenn die visuelle Form sowie die Offenheit des Textes das Verständnis eher erschwert, statt erleichtert, zeugen der alltägliche Wortschatz, die kurzen Wörter (höchstens zwei Silben), die Wiederholungen und die einfache Grammatik von einer „reduzierten“ Ästhetik, die sich nur weniger Stilmittel wie der Anapher bedient.

Alles in allem sind Gedichte also nicht nur bezogen auf ihre Qualität bzw. Komplexität, sondern gleichwohl im Hinblick auf die Quantität der verwendeten Stilmittel zu unterscheiden. Auf diese Weise können sie nach der Schwierigkeit ihrer phonologischen, semantischen oder syntaktischen Strukturen beurteilt und für den Unterricht ausgewählt werden. Bei der Entscheidung für bestimmte Texte und Methoden geht es aber auch darum, zwischen den einzelnen Anspruchsgruppen zu differenzieren. So werden SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen nicht immer gleichermassen unterstützt, da sie unterschiedliche Ausgangssituationen mitbringen und verschiedene Zugänge benötigen.

3. Gratifikationen im Bereich ästhetischen und lebensweltlichen Lernens

SchülerInnen, deren individuellen Lernmöglichkeiten eingeschränkt sind, brauchen Erfahrungen mit Literatur, die über das Konzept der leichten Lesbarkeit hinausgehen. Sie können davon profitieren, mit ästhetischer Sprache umzugehen, weil sie Differenzerfahrungen machen, die sie für Sprache sensibilisiert und die Ausdrucksmöglichkeiten von Sprache erfahren lässt. In seinem viel zitierten Aufsatz „11 Aspekte literarischen Lernens“ beschreibt Spinner (2006) die „sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ und „metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen“ als zwei von 11 Kompetenzen, die sich mit Gedichten gut erarbeiten lassen. An lyrischen Texten können SchülerInnen Sprache untersuchen und kreativ mit ihr umgehen, weil „der Materialcharakter lyrisch geformter Sprache zum Gegenstand des Denkens und metasprachlichen Handelns wird.“ (Wildemann 2018, 10) Wenn Gedichte irritieren, gerät das Lesen und

Verstehen ins Stocken, d. h. kann Sprache reflektiert und das Sprachverständnis unterstützt werden. Dass sich Lyrik auch für das grammatische Lernen eignet, zeigt Belke in ihrem Band „Poesie und Grammatik“ (2009) für mehrsprachige Lerngruppen. Darüber hinaus bietet die poetische Sprache „Spielräume für Fantasien und kontemplative Selbstreflexionen“ (Garlichs/Ritter 2013, 167). So ist es möglich, die Fantasie von SchülerInnen mit beeinträchtigtem Lernen zu stärken und sie in ihrem emotionalen Verhalten, das häufig instabil und wenig differenziert ist, zu unterstützen. Weil die LeserInnen aktiv an der Rezeption beteiligt sind, werden ihre persönlichen Erfahrungsräume zu einem wichtigen Bestandteil der produktiven Auseinandersetzung und Grundlage für die Interpretation. Unabhängig davon können sie auch Fähigkeiten ausbilden, die über die engeren Ziele des Deutschunterrichts hinausgehen, etwa für alltägliche Zusammenhänge sensibilisiert zu werden und die ästhetischen Erfahrungen für das eigene lebensweltliche Denken und Handeln fruchtbar zu machen, worauf vor allem Spinner hinweist (2013): Das gilt z. B. für das Erkennen und Verstehen von symbolischen oder parabolischen Äusserungen im Alltag, wie sie u. a. in der Werbung oder Politik Anwendung finden. Während einfache Texte Leerstellen vermeiden und ein konkretes Verstehensangebot machen, ist es nicht weniger wichtig, die Unabschliessbarkeit des Sinnbildungsprozesses (Spinner 2006) kennenzulernen und mit verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten umgehen zu lernen. In Zeiten des Populismus, wo einfache Parolen gesellschaftliche Entwicklungen lenken können, ist das Aushalten von Mehrdeutigkeiten umso wichtiger geworden. Verschiedene Deutungsmöglichkeiten können nicht nur literarisch, sondern auch sozial bilden, weil die Akzeptanz anderer Meinungen Voraussetzung für demokratische Gemeinschaften und Gesellschaften ist. Das betrifft vor allem SchülerInnen, die aufgrund ihrer eingeschränkten Urteils- und Kritikfähigkeit sehr beeinflussbar sind und stärker zu Stereotypen neigen. Den bisherigen Merkmalen kann ein wesentlicher Punkt hinzugefügt werden, nämlich dass ein lyrischer Text erst einmal sinnlich erfasst und ästhetisch wahrgenommen werden muss. Durch den Umgang mit poetischer Sprache wird das sinnliche Erleben von SchülerInnen gefördert, deren visuelle, auditive und taktile Wahrnehmung weniger differenziert bzw. ausgeprägt ist. Noch deutlicher verhält es sich mit der Entwicklung der Vorstellungskraft, weil innere Bilder oder das bildhafte Denken unser Handeln unterstützen. SchülerInnen, deren Vorstellungskraft beeinträchtigt ist, können von einer kreativen und fantasiereichen Sprache profitieren. Und wenn die Atmosphäre eines Gedichts oder einer Geschichte unter der leichten oder einfachen Sprache leidet, verliert sich ebenso das allgemein atmosphärische Erleben als Teil ästhetischer Bildungsprozesse, wie auch Spinner betont (2013).

4. Lyrik im Unterricht

Lyrik gilt schon lange als schwierige Gattung. Nach Schmidt verlangt die Lyrik einen „sprachverständigen, sprachgebildeten Partner“ (vgl. Schmidt 1968, 302) der bereits Erfahrungen und Kenntnisse mitbringt: „Schon aus diesem Grunde wird der Lesekreis für Gedichte stets klein und auf Vorgebildete beschränkt bleiben.“ (Ebd.) Davon abgesehen, dass lyrische Texte schon in allgemeinen alltäglichen Zusammenhängen, in der Werbung oder Musik, eine grosse Rolle spielen, stellt sich für den Unterricht auch die Frage nach der richtigen Methode. Der Umgang mit Lyrik stützt sich schon längst nicht mehr (nur) auf kognitiv herausfordernde Gedichtanalysen, sondern bezieht auch handlungs- und produktionsorientierte Methoden ein, die Ende des 20. Jahrhunderts an Bedeutung gewannen (Spinner 2002) und den Stellenwert des Lyrikunterrichts veränderten (vgl. Korte 2002). So können etwa kreative Methoden die Textarbeit attraktiver machen und auch bewusst vereinfachen, z. B. wenn Gedichte szenisch vorgetragen werden: Indem sich die SchülerInnen bewusst im Raum aufstellen und das Gelesene durch Gestik und Bewegung begleiten, kann das Verfahren zum genauen Lesen und Deuten anregen, die Vorstellungskraft aktivieren oder die sinnlich ästhetische Erfahrung intensivieren (siehe dazu Spinner 2000). Andersherum kann die lyrische Struktur sogar helfen, komplexe epische Texte besser zu verstehen, etwa wenn Sätze oder Textteile in Verse umgeschrieben und genauer gedeutet werden (siehe dazu z. B. Waldmann 2011, 33).

Von den Möglichkeiten der didaktischen Reduktion abgesehen, bietet die Gattung Lyrik ein grosses Angebot an formal-sprachlich einfacheren sowie komplexeren Texten, aus denen Lehrkräfte der Heilpädagogik wählen können (vgl. Kap. 3). Bislang scheint die Annahme, dass sich nicht nur einfachere, sondern ebenso ästhetisch komplexere Texte für inklusive Lernsettings eignen, noch eine Frage der Perspektive, die aber mit Bezug auf die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention zunehmend wichtiger wird. In der Sekundärliteratur wird schon seit längerem die Bedeutung von auch hochwertiger Literatur betont, z. B. wenn Frickel unterstreicht, dass „Instrumente zur didaktischen Analyse weiterentwickelt werden (müssen, Anm. d. Verf.), die den Blick für inklusives Potenzial nicht nur in der Thematik, sondern auch in der Ästhetik von

Literatur erkennen lassen“ (Frickel 2015, 248). Das gilt auch für solche SchülerInnen, deren literarischen Kompetenzen kaum ausgeprägt sind. So stellt etwa Wieprächtiger-Geppert fest, dass 11-14jährige SchülerInnen mit Förderbedarf im Bereich Lernen ein nur eingeschränktes Verständnis für Metaphern und Symbole mitbringen. Doch nicht zwingend ist, wie Wieprächtiger-Geppert selbst betont, das Versäumnis auf Seiten der Lernenden zu suchen, sondern sind Bildungsinstitutionen an sich gefragt: Wie sollen SchülerInnen entsprechende Fähigkeiten ausbilden, wenn sie nie gelernt haben, mit uneigentlichem Sprachgebrauch umzugehen? Im Unterricht könnte dieser Problematik mit Hilfe von lyrischen Texten begegnet werden, etwa in Form von sprachspielerischen Gedichten auf graphischer, phonetischer oder semantischer Ebene, z. B. im Umgang mit Metaphern:

Ein Schauder (Jürgen Spohn)

Ein Schauder

stieg am Bahnhof aus

lief über'n Damm

in's nächste Haus

und legte sich

auf die Lauer

an einer

dunklen Mauer.

Dort um die Ecke

bog ein Mann,

den sprang er dann

von hinten an,

mit Wonne und Entzücken

lief er ihm

über'n Rücken.

Mit dem Gedicht „Ein Schauder“ kann z. B. die Form und Funktion lexikalisierter Metaphern erarbeitet, nach neuen Körpermetaphern gesucht – z. B. ein Auge auf jemanden werfen, den Buckel runterrutschen, die laufende Nase putzen – und der eigene bzw. alltägliche Gebrauch derselben bewusst gemacht werden (Anregungen dazu siehe Waldmann 2011). Darüber hinaus bieten sich sprachspielerische Gedichte auch als Grundlage für die Auseinandersetzung mit phonetischen oder visuellen Besonderheiten lyrischer Sprache an, z. B. wenn sich SchülerInnen mit klanglichen Besonderheiten in abstrakten Lautgedichten von Christian Morgenstern oder Hugo Balls „Karawane“ auseinandersetzen oder mit dem Reim, der Alliteration und Lautmalerei, wie in James Krüss bekanntem Gedicht „Das Feuer“, kreativ umgehen. Im Unterricht können die Regeln der üblichen Sprachnorm bewusst gemacht und die Regeln des lyrischen Sprachspiels dann beobachtet und analysiert werden – oder umgekehrt (Anregungen dazu siehe Reger 1990). Auch wenn Sprache experimentell gebraucht wird, ist sie, wie in „ottos mops“, noch immer regelgeleitet und zieht daraus ihren eigentlichen Wert und didaktischen Nutzen.

Fazit

Dass (kinder-)lyrische Texte verschieden komplex sind, ist keine neue Feststellung, aber wichtig im Hinblick auf SchülerInnen mit spezifischen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten. Auch für inklusive Settings gibt es ein grosses (kinder-)lyrisches Angebot, aus dem Lehrkräfte wählen können. Das wiederum kann dabei helfen, die Fähigkeiten und Bedürfnisse von SchülerInnen mit gravierenderen Beeinträchtigungen des Lernens zu berücksichtigen und sie am regulären Unterricht teilhaben zu lassen. Schon das Hören lyrischer Texte fördert rhythmische und phonematische Differenzerfahrungen. Fest steht, dass die Kinder- und Jugendliteratur in leichter und vor allem einfacher Sprache dem Wahrnehmungsvermögen leseungewohnter SchülerInnen entgegenkommt bzw. Lesefertigkeiten und Lesemotivation unterstützt (Conrady 2008). Bei der stetig wachsenden Aufmerksamkeit von Buchmarkt und Praxis gegenüber dem Konzept der leichten Lesbarkeit, kann es aber nur gut sein, an die Gratifikationen im Umgang mit ästhetischer Sprache rückzuerinnern (vgl. Kap. 3). Bezogen auf SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen heisst das, ihnen einen elementaren Erfahrungsraum zu öffnen, nämlich den Facettenreichtum von Sprache kennenzulernen, über die Funktion von Sprache als Mittel der Verständigung hinaus. Lyrische Texte bieten wegen ihrer Kürze und Regelgebundenheit sowie auch wegen ihrer ästhetischen und komplexitätsbezogenen Variation dafür besonderes Potenzial.

Literatur

- Belke, G. (2012) (Hrsg.). Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbstermachen (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, G. (2009). Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- Bock, B., Fix, U. & Lange, D. (Hrsg.). (2017). „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme.
- Bock, B., Lange, D. & Fix, U. (2017). Das Phänomen „Leichte Sprache“ im Spiegel aktueller Forschung – Tendenzen, Fragestellungen und Herangehensweisen. In B. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.), „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung (S. 11-34). Berlin: Frank & Timme.
- Christmann, U. (2017). Wie leicht darf Leichte Sprache sein? Empirische Lücken in einem gut gemeinten Konzept. In: B. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung (S. 35-52). Berlin: Frank & Timme.
- Conrady, Peter (2008): Ist Jugendliteratur für leseungewohnte Jugendliche „einfache“ Literatur? In J. Knobloch (Hrsg.), Kinder- und Jugendliteratur für *Risikoschülerinnen* und *Risikoschüler*? Aspekte der Leseförderung (S. 82-91). München: kopaed.
- Franz, K. (2016). Kinderlyrik. Geschichte – Formen – Rezeption. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dave, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte. Würzburg: edition bentheim.
- Frickel, D. (2015). Ansichtssache?! Überlegungen zum inklusiven literaturdidaktischen Potential multiperspektivisch erzählter Texte der aktuellen Jugendliteratur. In G. v. Glasenapp, A. Kagelmann & F. Giesa (Hrsg.), Die Zeitalter werden besichtigt. Aktuelle Tendenzen der Kinder- und Jugendliteraturforschung (S. 231-252). Frankfurt Main, Bern, New York u.a.: Peter Lang.
- Garlichs, A. & Ritter, M. (2013). Wenn Stimmen im Unterricht zu hüpfen beginnen. In A. Ritter, M. Ritter, N. Schulz & E. Wunderlich (Hrsg.), Poetische Spielräume für Kinder. Literarische Erfahrungen und sprachliche Produktivität (S. 163-172). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kellermann, G. (2014). Leichte und einfache Sprache – Versuch einer Definition. Zugriff am 15.11.2018 unter <http://www.bpb.de/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition>
- Korte, H. (2002). Lyrik im Unterricht. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), Grundzüge der Literaturdidaktik (S. 2013-216). München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Leiß, J. (2018). Leichte und Einfache Sprache als Differenzierungsinstrumente im inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann & S. Jaster (Hrsg.), Fachdidaktik Inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten. Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen (S. 145-161). Münster/New York: Waxmann.
- Lypp, M. (1984). Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur. Frankfurt Main: dipa.

- Maaß, C. (2014). Semantik. Zugriff am 05.12.2018 unter: https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Publikationen/15._Semantik.pdf
- Netzwerk leichte Sprache (2013). Die Regeln für Leichte Sprache. Zugriff am 25.01.2019 unter Zugriff am 05.12.2018 unter https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf
- Reger, H. (1990). Kinderlyrik in der Grundschule. Literaturwissenschaftliche Grundlegung. Schülerorientierte Didaktik. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Schmidt, Siegfried J. (1968). Alltagssprache und Gerichtssprache: Versuch eine Bestimmung von Differenzqualitäten. *Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft*, 2, 285-303.
- Spinner, K. (2000). Szenisches Vortragen von Gedichten. In C. Ensberg, T. Diegritz & M. Hübner (Hrsg.), *Deutschunterricht. Zugang zu den Lernenden finden* (S. 101-113). Braunschweig: Westermann.
- Spinner, K. (2013). Spinner: Ästhetische Bildung und Literaturunterricht. In C. Rieckmann & J. Gahn (Hrsg.), *Poesie verstehen – Literatur unterrichten* (S. 17-34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, K. (2006). 11 Aspekte literarischen Lernens. *Praxis Deutsch*, 200, 6-16.
- Spinner, K. (2002). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 246-257). München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Waldmann, G. (2011). Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben (12. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weber, A. (1980). Lyrik im Unterricht. In B. Sowinski (Hrsg.), *Fachdidaktik Deutsch* (2. Aufl., S. 329-327). Köln: Böhlau.
- Weinkauff, G. & Glasenapp, G. v. (Hrsg.). (2010). *Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: UTB - Schöningh.
- Wessels, C. (2005). So kann es jeder verstehen. Das Konzept der leichten Lesbarkeit. *Geistige Behinderung* 44, 226-239.
- Wildemann, A. (2018). Alltagssprache – Lyrische Sprache – Bildungssprache: Zur Bedeutung des Lyrischen für die Entwicklung von (Bildungs-)Sprachlichkeit. Zugriff am 05.12.2018 unter <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2018/05/lr-2018-1-wildemann.pdf>

Primärliteratur

- Böll, H. (2015). Für Sammy. In H.-J. Gelberg (Hrsg.), *Grosser Ozean. Gedichte für alle*. Weinheim: Beltz.
- Hedin, B.-E. (1999). Ein Gedicht für alle. Richtlinien für Easy-Reader-Material. Zugriff am 05.12.2018 unter <http://archive.ifa.org/VII/s9/nd1/iflapr-57g.pdf>
- Jandl, E. (1970). *Ottos Mops*. In E. Jandl, *Der künstliche Baum*. Neuwied: Hermann Luchterhand.
- Knödel, S. (2014). Ein Gedicht von Christian Morgenstern. Zugriff am 05.12.2018 unter <https://leichterlesestoff.blogspot.com/search?q=Morgenstern>
- Lebenshilfe Berlin (Hrsg.). (2017). *Volle Lotte. Liebe muss man fühlen*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Spohn, J. (2015). Ein Schauder. In U.-M. Gutzschhahn (Hrsg.), *Ununterbrochen schwimmt im Meer der Hinundhering hin und her: das dicke Buch vom Nonsens-Reim*. München: cbj.
- Thalmayr, A. (2014). *Lyrik nervt* (Neuausgabe). München: Carl Hanser.

Autorin

Dr. phil. Maria Becker ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) in Zürich. Forschungsschwerpunkte sind: Kinder- und Jugendliteratur in einfacher Sprache; Literaturunterricht mit dem Fokus auf Interkulturalität/Inklusion; Kinder- und Jugendliteratur in historischen Zusammenhängen/DDR-Kinder- und Jugendliteratur.

Publikationen:

"Vorlesen im inklusiven Deutschunterricht". In: *Literatur im Unterricht. Gegenwartsliteratur und inklusiver Deutschunterricht*, 17. Jg. (2016) H.1, S. 21-32;

"Inklusive Deutschdidaktik". In: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*; hrsg. v. Franz, K.; Lange, G.; Payrhuber, F.-J.: Volkach: Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur 2016.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2019 von leseforum.ch veröffentlicht.

«C'est tout ...!?» Lyrisme et simplicité dans la poésie destinée aux enfants

Maria Becker

Résumé

On trouve depuis de nombreuses années sur le marché du livre pour enfants et adolescents un grand choix de textes simplifiés s'adressant aux élèves qui ont des difficultés en lecture. Dans la perspective d'une offre qui augmente en continue et d'un intérêt croissant manifeste également de la part de l'école, le présent article présente le concept de lisibilité facilitée et examine la conception esthétique de ces textes poétiques destinés aux enfants. L'auteure se demande également si la poésie est à même de répondre aux besoins du groupe cible tout en correspondant à ses capacités. Elle se questionne également sur la péjoration de l'enseignement des dimensions esthétiques par l'utilisation d'un langage simplifié.

Mots-clés

langage simplifié, poésie pour enfants, inclusion, éducation esthétique

Cet article a été publié dans le numéro 1/2019 de forumlecture.ch

«Ma così breve ...!?» Poesia e semplicità nella lirica per bambini

Maria Becker

Sommario

Da molti anni il mercato dei libri per bambini e ragazzi presenta un gran numero di testi semplificati sotto il profilo linguistico che si rivolgono agli allievi e alle allieve con difficoltà nell'ambito della lettura. Con riferimento a un mercato in continua crescita e anche a un interesse crescente della prassi scolastica nei confronti dei testi specializzati, l'articolo che segue intende presentare il concetto di facilità di lettura e analizzare la concezione estetica, in particolare quella dei testi di lirica per bambini. Per analogia a tutto ciò si discute poi se la lirica sia in grado di soddisfare le capacità e le esigenze del target di lettori in oggetto e quali siano le gratificazioni da prevedere nel settore dell'estetica dell'apprendimento e che vanno perse invece nel rapporto con il linguaggio semplice.

Parole chiave

Linguaggio semplice, Lingua facile, Lirica per bambini, Inclusione, Estetica dell'apprendimento, Apprendimento per il mondo della vita

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2019 di forumlettura.ch