Universität Hildesheim
Institut für Übersetzungswissenschaft und Fachkommunikation
Studiengang „Medientext und Medienübersetzung“

Masterarbeit

Erstprüferin: Prof. Dr. Christiane Maaß
Zweitprüferin: Dr. Christiane Zehrer

Grimms Märchen in Leichter Sprache

Zum Nutzen von Häufigkeitslisten für die Wortwahl

Eingereicht am: 28.05.2014

Vorgelegt von: Sylvia Beckers

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 1
2 Grimms Märchen ... 3
2.1 Allgemeines zum Märchen ... 3
2.2 Die Brüder und ihre Märchensammlung ... 5
2.3 Zur Sprache in Grimms Märchen ... 6
3 Sprachkompetenz Gehörloser ... 10
3.1 Gehörlosigkeit ... 10
3.1.1 Definition ... 10
3.1.2 Auswirkungen auf die sprachliche und kognitive Entwicklung ... 11
3.2 Gebärdensprache ... 14
3.3 Laut- und Schriftsprache ... 17
3.3.1 Allgemeines ... 17
3.3.2 Wortschatz ... 21
4 Leichte Sprache ... 23
4.1 Allgemeines ... 23
4.2 Kriterien für Leichte Sprache ... 24
4.2.1 Vorbemerkung ... 24
4.2.2 Wortebene ... 25
4.2.3 Satzebene ... 26
4.2.4 Textebene ... 27
4.2.5 Gestaltung ... 29
4.2.6 Zusammenfassung und weitere Anmerkungen ... 30
5 Worthäufigkeit ... 33
5.1 Allgemeine Überlegungen ... 33
5.2 Verschiedene Worthäufigkeitslisten ... 37
6 Methodik ... 39
6.1 Auswahl des Märchens ... 39
6.2 Übersetzung oder Neufassung? ... 39
6.3 Zum Abgleich mit Worthäufigkeitslisten ... 40
6.4 Prüfung durch eine Kontrollgruppe ... 42
6.4.1 Zur Kontrollgruppe ... 42
6.4.2 Ablauf ... 42
7 Analyse ... 44
7.1 Zu Inhalt und Sprache von „Die Sterntaler“ und „Das arme Mädchen“ ... 44
7.2 Kommentar zur Neufassung in Leichter Sprache ... 45
7.2.1 Wortebene ... 45
7.2.2 Satzebene ... 46
7.2.3 Textebene ... 47
7.2.4 Gestaltung ... 50
7.3 Häufigkeitslistenabgleich der Neufassung und anschließende Illustration ... 51
7.4 Prüfung durch die Kontrollgruppe ... 54
7.5 Häufigkeitslistenabgleich von Neufassung und Originaltext im Vergleich ... 58
7.6 Zusammenfassung der Analyseergebnisse ... 60
8 Schlussfolgerungen und Ausblick ... 62
9 Quellenverzeichnis ... 64
Anhang A – Originalmärchen (Grimm) ... 69
Anhang B – „Die Sterntaler“ (Neufassung in Leichter Sprache) ... 70
Anhang C – Grundformenliste „Die Sterntaler“ (Grimm) ... 75
Anhang D – Grundformenliste „Die Sterntaler“ (Neufassung) ... 76
Anhang E – Nicht in Häufigkeitslisten enthaltene Grundformen (Grimm) ... 77
Anhang F – Nicht in Häufigkeitslisten enthaltene Grundformen (Neufassung) ... 80
Anhang G – Anteil der in Häufigkeitslisten enthaltenen Grundformen im Vergleich ... 82
Anhang H – *TextLab*-Analyse zu „Die Sterntaler“ (Grimm) ... 83
Anhang I – *TextLab*-Analyse zu „Die Sterntaler“ (Neufassung) ... 86

1 Einleitung

„Im Winter, wenn Frau Holle die Kissen aufschüttelt, fällt die Stadt in einen Dornröschenschlaf. Die Landschaft ringsum sieht dann märchenhaft aus."

Die meisten Menschen, auch Kinder, erkennen wahrscheinlich sofort die in diesen erfundenen Textbeginn eingeflochtenen Märchen. Sie wissen, was es bedeutet, wenn Frau Holle die Kissen aufschüttelt – es schneit. Sie wissen auch, was mit dem Dornröschenschlaf gemeint ist: Das Treiben in der Stadt lässt nach, alles wird ruhiger. Sie können sich etwas unter dem Adjektiv „märchenhaft" vorstellen, dazu bedarf es keiner detaillierteren Beschreibung.

Und doch gibt es Menschen, die keine oder nur wenige der Andeutungen verstehen. Wer das für unwahrscheinlich hält oder fehlende Märchenkenntnis als ein Zeichen mangelnder kultureller Förderung eines Kindes deutet, übersieht die Tatsache, dass aufgrund verschiedener persönlicher Voraussetzungen nicht alle Menschen auf dieselben Inhalte zugreifen können – selbst wenn sie wollen. Dies ist beispielsweise bei gehörlosen Menschen der Fall: Ihr Zugang zur Welt der Märchen gestaltet sich anders als der hörender Menschen. Ein hörendes Kind kann die Geschichten mündlich erzählt bekommen oder selbst lesen, wenn es alt genug ist. Hat ein gehörloses Kind auch gehörlose Eltern, können diese es ihm wahrscheinlich in Gebärdensprache erzählen. Doch in den meisten Fällen haben gehörlose Kinder hörende Eltern. Dann reicht die Gebärdensprachkompetenz vielleicht auf beiden Seiten nicht aus, um Geschichten zu erzählen beziehungsweise zu verstehen. Es bleibt also noch das Lesen von Märchen. Doch auch dies birgt für Gehörlose Barrieren, da die Schriftsprache auf der Lautsprache basiert, welche Menschen ohne Gehör kaum erlernen können. Die Aneignung der Schriftsprache erfordert für Gehörlose einen größeren Aufwand als für Hörende und endet häufig mit dem Ergebnis, dass ihr Leseniveau nicht demjenigen gleichaltriger hörender Personen entspricht.

Im Sinne der sprachlichen Barrierefreiheit, die in Bezug auf die Kommunikation zwischen Behörden und Bürgern teils schon gesetzlich vorgeschrieben ist, wäre es auch im kulturellen Bereich wünschenswert, die Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder durch entsprechende Zusatzangebote zu erleichtern. In dieser Arbeit soll in Bezug auf das Kulturgut „Märchen" deshalb die Umsetzung einer solchen Barrierefreiheit durch Leichte Sprache untersucht werden.

Dazu ist es zunächst notwendig, die gewählte Textsorte Märchen und im Speziellen die Märchen der Brüder Grimm zu betrachten und ihre sprachlichen Besonderheiten herauszuarbeiten.

Im Anschluss ist die Sprachkompetenz der Zielgruppe von Interesse: Wie wirkt sich die Gehörlosigkeit auf die Kommunikationsfähigkeiten und -gewohnheiten der Betroffenen aus? Wie steht es um ihre Schriftsprach- und insbesondere ihre Lesekompetenz? Ist sie ausreichend, um die klassischen, alten Buchmärchen lesen zu können?

Schließlich wird das Konzept der Leichten Sprache vorgestellt. Sowohl die Eignung der Leichten Sprache für die Adressatengruppe als auch die möglichen Probleme, die sich aus der märcheneigenen Sprache für eine Umsetzung in Leichter Sprache ergeben, sollen herausgearbeitet werden.

Ein Fokus wird dann auf die lexikalische Ebene gelegt. Einerseits ist ein zentraler Aspekt der Leseschwierigkeiten Gehörloser oft ein vergleichsweise geringer Wortschatz. Andererseits ist gerade der Wortschatz eine für das Textverstehen sehr wichtige Komponente. Märchen wiederum verwenden ganz bestimmte, oftmals veraltete Wörter. Es soll untersucht werden, inwiefern die Wortwahl für einen Text in Leichter Sprache durch einen Abgleich mit Worthäufigkeitslisten gestaltet werden kann – dies könnte die subjektiven Entscheidungen eines Verfassers und die ebenfalls von Einzelmeinungen geprägte Textprüfung durch eine Kontrollgruppe um objektive Anhaltspunkte erweitern und das Ergebnis eventuell verbessern. Möglicherweise wäre ein solches Vorgehen auch eine Arbeitserleichterung für alle Beteiligten.

Am Märchen „Die Sterntaler“ sollen schließlich die theoretischen und methodischen Überlegungen in die Praxis umgesetzt werden. Es wird eine Version in Leichter Sprache angefertigt, anschließend erfolgen Abgleiche mit verschiedenen Worthäufigkeitslisten und eine Prüfung des Textes durch gehörlose Schüler.

2 Grimms Märchen

2.1 Allgemeines zum Märchen

Im alltäglichen Sprachgebrauch scheint offensichtlich zu sein, was mit „Märchen“ gemeint ist, da viele Menschen mit diesen Erzählungen aufgewachsen sind. So nannten beispielsweise bei einer Umfrage im Jahr 2003 in Deutschland auf die Frage, welche Märchen ihnen einfallen, jeweils 43 Prozent der Umfrageteilnehmer *Schneewittchen* sowie *Hänsel und Gretel*.[1] Außerdem hielten es 83 Prozent der Befragten für sinnvoll, Kindern auch heute noch Märchen zu erzählen. Das Märchen ist also „zu einem zentralen Kulturgut unserer Gesellschaft geworden [...].“[2] Es ist „part of the public sphere, with its own specific code and forms through which we communicate about social and psychic phenomena.“[3] Beispiele für diese Verwurzelung des Märchens im Alltag sind unter anderem die Verwendung des Begriffs *Dornröschenschlaf* für einen besonders langen, tiefen Schlaf beziehungsweise vorrangig für ein „untätiges, verträumtes Dasein“ – so der Duden – und die Bezeichnung einer erfolgreichen Person als *Hans im Glück*.[4] Trotzdem geht der Märchenforscher Max Lüthi bei der Einschätzung des Bekanntheitsgrades von Märchen vielleicht etwas zu weit: „Wer sich ein Volksmärchen erzählen lässt oder selber eines liest, hat vorher schon andere Märchen gehört oder gelesen.“[5] Gerade für die in dieser Arbeit gewählte Adressatengruppe der Gehörlosen dürften Märchen nicht etwas so Alltägliches und Bekanntes sein, wie es Lüthis Formulierung vermuten lässt.

Wie bereits der Hinweis auf Max Lüthi andeutet, befassten und befassen sich bis heute Wissenschaftler aus den Blickwinkeln verschiedener Disziplinen mit dem Märchen.[6] Dabei gibt es unterschiedliche Ansichten dazu, was ein Märchen ausmacht und ob zwischen verschiedenen Märchentypen zu differenzieren ist. Zunächst lässt sich festhalten, dass die Gattung Märchen zur Volksprosa gehört.[7] Märchen „stellen vorrangig ein Erzählgut dar, das oraler Tradition verpflichtet ist. Als Buchmärchen sind sie heute aber von unschätzbarem Wert [...].“[8] Übereinstimmung herrscht auch bezüglich der Feststellung, dass Märchen ursprünglich vornehmlich für Erwachsene – und nicht für Kinder – bestimmt

[1] Vgl. Lange 2004, S. 6. *Schneewittchen* wurde auch bei einer entsprechenden Befragung von Teilnehmern an einem Seminar von Kathrin Pöge-Alder an der Universität Jena in den Jahren 2002 und 2005 jeweils an erster Stelle genannt (Vgl. Pöge-Alder 2011, S. 22.)
[2] Lange 2004, S. 6. Vgl. auch Zitzlsperger 2007, S. 59.
[3] Zipes 2007, S. 31.
[4] Vgl. Röhrich 1993a, S. 9.
[5] Lüthi 2008, S. 148.
[6] Vgl. Zipes 2007, S. vii.
[7] Vgl. Denecke und Ludwig 1993, S. 14 sowie Alzheimer 2008, S. 7.
[8] Zitzlsperger 2007, S. 12.

waren.[9] Neben der Tatsache, dass viele Märchen dennoch die jungen Hörer ansprechen, weil die Inhalte deren Streben nach Weiterentwicklung und Unabhängigkeit entsprechen,[10] gibt es noch weitere Gründe dafür, dass Märchen heute eher als Kinderliteratur gelten. Beispielsweise haben die Brüder Grimm mit der Benennung ihrer Sammlung als „Kinder- und Hausmärchen" dazu beigetragen, aber auch die Illustratoren des 19. Jahrhunderts, da sie die Märchenhelden oft als Kinder darstellten.[11] Des Weiteren seien Märchen auch für den Schulunterricht geeignet aufgrund ihres geringen Umfangs und mit Blick auf die „noch nicht voll ausgebildet[e] Lesefähigkeit"[12] von Kindern. Ob diese Aussage auch in Bezug auf die in dieser Arbeit gewählte Zielgruppe der Gehörlosen zutrifft, wird noch zu untersuchen sein.

Was macht nun dieses so bekannte Erzählgut aus, was sind Märchen eigentlich? Ich beginne mit einigen Hinweisen zur Etymologie des Begriffs:

> Die deutschen Wörter „Märchen", „Märlein" (mhd. maerlîn) sind Verkleinerungsformen zu „Mär" (ahd. mârî; mhd. maere f. und n., Kunde, Bericht, Erzählung, Gerücht), bezeichneten also ursprünglich eine kurze Erzählung. Wie andere Diminutive unterlagen sie früh einer Bedeutungsverschlechterung und wurden auf erfundene, auf unwahre Geschichten angewendet [...]. [...] Heute bezeichnen die Ausdrücke „Volksmärchen" und „Kunstmärchen" wertungsfrei bestimmte Erzählgattungen.[13]

Thema der relativ kurzen Erzählungen sind häufig Reifungserlebnisse – weshalb sie auch für Kinder wertvoll sind –, Märchen befassen sich mit „menschlichen Grundsituationen [...]."[14] Sie behandeln „grundlegende menschliche Probleme"[15] und zeigen „nachvollziehbare Wege zu deren Lösung"[16] auf. Dabei mischen sich in die Geschichten unwirklich scheinende Ereignisse und Phantastisches. Im Gegensatz zu den benachbarten Gattungen Legende und Sage rufen diese Ereignisse im Märchen jedoch kein Erstaunen hervor, alles ist im Märchen möglich. Des Weiteren beziehen sich Märchen nicht auf historische Begebenheiten.[17]

[9] Vgl. z. B. Zipes 2007, S. 1.
[10] Vgl. ebd.
[11] Vgl. Lange 2004, S. 5.
[12] Ebd.
[13] Lüthi 2004, S. 1.
[14] Röhrich 1993b, S. 49.
[15] Baumann-Geldern-Egmond 2000, S. 11.
[16] Ebd.
[17] Vgl. Lange 2004, S. 13.

Was eine genaue Definition der Bezeichnung „Märchen“ betrifft, so

> [sind sich] die meisten Forscher [...] bewußt, daß nur eine Mehrzahl von (formalen und inhaltlichen) Kriterien den Begriff „Märchen“ zu umschreiben vermag [...]; im wesentlichen werden für das „eigentliche Zaubermärchen“ die folgenden Merkmale genannt: Ausgliederung in mehrere Episoden [...], klarer Bau, [...] der Charakter des Künstlich-Fiktiven, [...] die Leichtigkeit, das Spielerische, [...] die im Vergleich mit Fabeln und Exempeln unbedeutende Rolle des belehrenden Elements, und das Miteinander von Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit [...].[18]

Diese Herangehensweise mit prototypischen Merkmalen, welche nicht in jedem Text der Sorte gleich ausgeprägt sein müssen, scheint besser geeignet zu sein als eine Definition, um das Gemeinsame der Fülle an leicht unterschiedlichen Märchen aufzuzeigen und zu verdeutlichen, was das Besondere der Gattung ist.[19]

Die Diskussion[20] bezüglich der möglicherweise zu unterscheidenden Märchentypen soll hier nicht vertieft werden, schließlich kann „Märchen“ auch als Sammelbegriff verstanden werden.[21] In dieser Arbeit bezieht sich der Begriff hauptsächlich auf die Texte in der Sammlung der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm, den „Kinder- und Hausmärchen“ – im Weiteren KHM –, die ebenfalls nicht auf einen speziellen Märchentyp wie beispielsweise Zaubermärchen beschränkt sind.[22]

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Märchen mitbegründet haben im Übrigen ebenfalls die Brüder Grimm. Von den KHM und dem dazugehörigen Anmerkungsband ausgehend „entwickelte sich eine starke Märchenforschung [...].“[23]

2.2 Die Brüder und ihre Märchensammlung

Neben der Forschung haben die Brüder Grimm vor allem dem Volk – später auch im Ausland – dieses Textgut nähergebracht. Die Erstausgabe der KHM erschien 1812,[24] später entwickelten sie sich zu einem „einmalige[n] Bucherfolg. Sie sind bis heute [Stand 1993] das am häufigsten nachgedruckte und meistübersetzte Buch deutscher Sprache.“[25] Jack Zipes zufolge positionierte sich in der Bestsellerliste Deutschlands zu Beginn des 20. Jahrhunderts nur die Bibel vor den KHM, daran habe sich bis ins Jahr 2007 nichts

[18] Lüthi 2004, S. 3.
[19] Vgl. u. a. Pöge-Alder 2011, S. 28 und Lüthi 2004, S. 25.
[20] Dabei geht es zunächst um die verbreitete Unterscheidung zwischen Kunst- und Volksmärchen, die nach Ansicht von Stefan Neuhaus allerdings nicht aufrechtzuerhalten ist (Vgl. Neuhaus 2005, S. 371.). Außerdem werden die Volksmärchen meist in verschiedene Typen untergliedert.
[21] Vgl. Zitzlsperger 2007, S. 12.
[22] Vgl. z. B. Zipes 2007, S. 79.
[23] Pöge-Alder 2011, S. 130.
[24] Vgl. Wienker-Piepho 2008, S. 79.
[25] Röhrich 1993b, S. 39.

geändert.[26] Seit einigen Jahren gehören die Handexemplare der KHM sogar zum Weltdokumentenerbe – im Juni 2005 wurden sie als „Memory of the World“ registriert.[27] All dies unterstreicht die große Bedeutung der KHM und ihre Verankerung in der Gesellschaft, wenngleich es sich nicht um die erste Märchensammlung der deutschen Literaturgeschichte handelt.[28]

In ihrer Vorrede zu den KHM erwecken die Brüder Grimm den Eindruck, es handele sich ausschließlich um mündliche Überlieferungen, die sie zu Besuch bei den erzählenden Personen niedergeschrieben und so gesammelt hätten.[29] Die Sammlung besteht aber nicht nur aus verschrifteten mündlichen Beiträgen. Inzwischen steht fest, dass etwa ein Drittel der KHM aus literarischen Quellen stammt. Des Weiteren haben Jacob und Wilhelm Grimm die Texte nicht nur gesammelt, sondern auch stilistisch nach ihren Vorstellungen bearbeitet.[30] Auf diese Weise gaben sie den gesammelten Werken einen recht einheitlichen, speziellen Ton, der laut Heinz Rölleke einer der Gründe für den großen Erfolg der KHM ist.[31]

Art und Umfang der Bearbeitungen veranlassen manche Autoren außerdem dazu, von der „Gattung Grimm“ zu sprechen. „Zusammenfassend kann man sagen, dass die Brüder Grimm [...] durch ihre Märchenbearbeitungen erst die Gattung geschaffen haben, die wir heute als 'Märchen' bezeichnen [Hervorhebung im Original].“[32]

Im Folgenden wird näher auf diesen speziellen Stil beziehungsweise die sprachlichen Bearbeitungen durch die Brüder Grimm eingegangen, um mögliche Problemfelder bezüglich einer Umsetzung in Leichter Sprache zu aufzuzeigen.

2.3 Zur Sprache in Grimms Märchen

Zu den im vorherigen Kapitel erwähnten stilistischen Bearbeitungen der Märchen gehören unter anderem die Ersetzung des Präsens durch das Präteritum, die Vermeidung von Fremdwörtern, das Einfügen von Sprichwörtern und Redensarten, die Verwendung von Doppelausdrücken und archaisierenden Wendungen sowie der Einsatz von Diminutiven.[33]

[26] Vgl. Zipes 2007, S. 79.
[27] Vgl. Pöge-Alder 2011, S. 122.
[28] Vgl. Lange 2004, S. 15.
[29] Vgl. Grimm und Grimm 2009, S. 9 f.
[30] Vgl. Lange 2004, S. 16 f.
[31] Vgl. Rölleke 2004, S. 46.
[32] Lange 2004, S. 19.
[33] Vgl. Rölleke 2004, S. 45 f.

Helga Zitzlsperger nennt folgende Bearbeitungstendenzen:

> Mit ihren Änderungen ging die beabsichtigte Wirkung einer Verkindlichung einher, die durch grammatische Änderungen und Einfügungen von Verkleinerungen erreicht wurde, ebenso durch häufige direkte Reden und eine vermehrte Einsetzung des Personalpronomens „Es". Sie verwendeten weniger Nebensätze, dafür mehr Parataxen [...] und setzten Adjektive nur sparsam und in allgemeiner Art ein. Sie verliehen den Märchen bewusst eine „mündliche" Wirksamkeit durch formelhafte Sätze am Anfang und Ende, durch dreimalige Wiederholung von Taten oder Aufgaben, durch einen rhythmisch gegliederten Aufbau, durch sprichwörtliche Redensarten, zauberische Reime, mundartliche, volkstümliche oder regionale Redeweisen [...].[34]

Es war das Bestreben von Jacob und Wilhelm Grimm, die Geschichten stilistisch flüssiger und klarer zu gestalten, zum Teil auch lebendiger.[35] Der Nutzen ihrer Anpassungen für die leichte Verständlichkeit der Texte ist jeweils unterschiedlich zu beurteilen. Die Vermeidung von Fremdwörtern trägt sicherlich zum besseren Verständnis bei. Die hinzugefügten Sprichwörter und Redensarten könnten es dagegen erschweren – nicht jedem Leser sind sie geläufig, besonders Gehörlose dürften damit häufig Schwierigkeiten haben. Redewendungen enthalten unter anderem oft Metaphern, welche sich nicht jedem sofort erschließen. Auch das von den Brüdern Grimm eingesetzte Präteritum, das sich schon in der klassischen Einleitungsformel „Es war einmal"[36] zeigt, ist sicherlich nicht leichter verständlich als die Gegenwartsform. Man erlernt schließlich – ob gehörlos oder hörend – generell zunächst das Präsens. Weitere Zeitformen wie das Präteritum kommen später hinzu und sind daher für Lerner der deutschen Laut- bzw. Schriftsprache schwierig.

Verallgemeinernde Äußerungen wie die von Stefan Neuhaus, dass das Märchen „sprachlich einfach"[37] und auch „die Symbolik und Metaphorik [...] einfach und einprägsam"[38] seien, sind also nur eingeschränkt gültig. Er stellt außerdem fest, dass es darin „keine schwierigen Vokabeln"[39] gebe. Dabei stellt sich jedoch die Frage: Schwierig für wen? Diesbezüglich werden unterschiedliche Leser zu unterschiedlichen Beurteilungen kommen; man kann den Schwierigkeitsgrad nicht pauschal als niedrig bezeichnen. Das verdeutlicht auch die Tatsache, dass es zum Beispiel ein Leseheft gibt, welches eine Auswahl von Märchen enthält, die für Deutsch lernende Ausländer bearbeitet wurden.

---

[34] Zitzlsperger 2007, S. 70.
[35] Vgl. Zipes 2007, S. 75.
[36] Auch wenn man Märchen sofort mit dieser Formel verbindet, übrigens auch in anderen europäischen Kulturen (Vgl. Lüthi 2008, S. 39.), leitet sie längst nicht jedes Märchen ein.
[37] Neuhaus 2005, S. 5.
[38] Ebd.
[39] Ebd.

Im Vorwort des Heftes „Deutsche Märchen und Sagen. Für Ausländer bearbeitet.“ heißt es:

> Auf die Wiedergabe der Texte in der Originalfassung wurde dort verzichtet, wo sie auf Grund ihrer altertümlichen Sprache und ihrer vielen idiomatischen Wendungen dem Schüler zu viele Schwierigkeiten bieten. Die Texte wurden daher [...] vereinfacht.[40]

Auch hier wird betont, dass die Märchensprache durchaus Hürden enthält und manches verständlicher ausgedrückt werden kann.

Die Bearbeitung von Märchen hat außerdem eine lange Tradition. Schon im 18. Jahrhundert wurden manche Erzählungen gekürzt und vereinfacht, sodass neue Versionen entstanden, die beispielsweise Kindern vorgelesen wurden.[41] Manche sprechen sich jedoch gegen solche Veränderungen aus, wie zum Beispiel Linde Knoch in ihrem „Praxisbuch Märchen“. Sie ist der Meinung, dass Märchen „ihre Glaubwürdigkeit einbüßen“[42], wenn man versucht, sie nüchtern oder in Umgangssprache nachzuerzählen. Weiter sei es so, dass „[g]erade die Kinder [...] die bildhafte Sprache besser [verstehen] als unsere nüchterne, abstrakte Begriffssprache.“[43] Angesichts der schon existierenden Märchenbearbeitungen[44] und weiterer Aussagen hierzu in der Fachliteratur scheint diese ablehnende Haltung jedoch eher ein Einzelfall zu sein. So stellt zum Beispiel Helga Zitzlsperger fest: „Knappe Sätze, geringer Wortschatz und reduzierte inhaltliche Wiedergabe [...] sind angetan, bei Kindern Interesse für Märchen zu wecken [...].“[45] Sie schlägt vor, dies als Hinführung zu den originalen Märchen zu verwenden, die sich nämlich durch einen „anspruchsvollen Sprachstil“[46] auszeichnen.

In Bezug auf die Eignung von Märchen für gehörlose Kinder gibt es verschiedene Meinungen. Hella-Kristina Garten schreibt 1973: „Nach den Erfahrungen der Lehrer kommen Märchen [...] bei gehörlosen Schülern überhaupt nicht an [...] und Schülerbibliotheken werden in Internaten kaum benutzt [...].“[47] King/Quigley (1985) hingegen berichten, dass zumindest in der Fachliteratur der Einsatz von Märchen im Leseunterricht für gehörlose Kinder als sinnvoll erachtet wird.[48] Es kann natürlich trotz dieser Empfehlung sein, dass

[40] Griesbach 1977, S. 7.
[41] Vgl. Zipes 2007, S. 16.
[42] Knoch 2001, S. 20.
[43] Ebd.
[44] So zum Beispiel des Weiteren „Grimms neue Märchen 2.0“ (Britta Daniel-Tonn 2012).
[45] Zitzlsperger 2007, S. 64.
[46] Ebd, S. 75 f.
[47] Garten 1973, S. 69.
[48] Vgl. King und Quigley 1985, S. 154.

die klassischen Märchen in ihrem spezifischen Sprachstil von gehörlosen Schülern nicht gut angenommen werden.

Die sprachlichen Kompetenzen Gehörloser, welche für diese Arbeit als Adressatengruppe gewählt wurden, und insbesondere ihre Lesefähigkeit sind Gegenstand des nächsten Kapitels. Dazu wird zunächst Gehörlosigkeit genauer erläutert, um im Anschluss auf die daraus resultierenden Besonderheiten der Sprachentwicklung Gehörloser zu sprechen zu kommen.

3 Sprachkompetenz Gehörloser

3.1 Gehörlosigkeit

3.1.1 Definition

Hörstörungen im Allgemeinen werden als „[v]ermindertes Hörvermögen unterschiedlichen Grades, angeboren oder erworben durch Krankheit oder Verletzung des Ohrs oder ein altersbedingtes Nachlassen des Gehörs“[49] definiert.

Sie umfassen damit ein breites Spektrum von Beeinträchtigungen mit jeweils unterschiedlichen möglichen Auswirkungen auf die Betroffenen und insbesondere deren Kommunikationsfähigkeit.[50]

Medizinisch wird je nach Hörschwelle der jeweiligen Person in gering-, mittel- und hochgradige Schwerhörigkeit sowie Ertaubung (auch Hörrestigkeit oder Resthörigkeit) unterteilt.[51] Der höchste Grad der Hörstörung – bezeichnet als Ertaubung, Taubheit oder Gehörlosigkeit – bedeutet, dass jemand „keine oder nur stark eingeschränkt Töne oder Geräusche wahrnehmen kann.“[52]

Die Bezeichnung „gehörlos“ wird dabei meist speziell auf jene Menschen bezogen, die ohne Hörvermögen geboren wurden oder dieses in frühster Kindheit verloren haben.[53] Selbst wenn ein Resthörvermögen vorhanden ist und dieses mittels Hörgerät oder Cochleaimplantat verstärkt wird, sind die Höreindrücke dieser Personen anders als die Normalhörender und oft weiterhin äußerst begrenzt.[54]

Nach Angaben des Deutschen Gehörlosenbundes leben in Deutschland ungefähr 80 000 Gehörlose. Außerdem verweist der Gehörlosenbund auf Zahlen des Deutschen Schwerhörigenbundes: Demnach haben 140 000 der ca. 16 Millionen Schwerhörigen einen Grad der Behinderung von mehr als 70 Prozent.[55] Damit haben diese – ebenso wie die Gehörlosen – Anspruch auf einen Schwerbehindertenausweis.[56]

---

[49] Statistisches Bundesamt (Die Gesundheitsberichterstattung des Bundes) 2014.
[50] Vgl. Robert Koch-Institut 2006, S. 7.
[51] Vgl. ebd., S. 8.
[52] Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 2007.
[53] Vgl. Revermann und Gerlinger 2010, S. 86.
[54] Vgl. Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 2007 sowie Robert Koch-Institut 2006, S. 14.
[55] Vgl. Deutscher Gehörlosen-Bund e. V.
[56] Vgl. Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 2007 sowie Sozialverband VdK Deutschland e. V.

Auf welchen Erhebungen diese Daten basieren und wie aktuell sie sind, ist nicht klar ersichtlich. Sie ergeben allerdings zusammen ein ähnliches Bild wie das der Schwerbehindertenstatistik von 2001, die „rund 256.000 Behinderte mit Taubheit oder Schwerhörigkeit als schwerster Behinderung mit einem Behinderungsgrad von mindestens 50 %“[57] ausweist.

Es ist jedoch wichtig festzuhalten, dass innerhalb der Gehörlosengemeinschaft die nicht vorhandene Hörfähigkeit oft nicht in dem Maße – oder gar nicht – als Behinderung oder Einschränkung gesehen wird, wie dies aus Sicht vieler Hörender der Fall ist. Das Gemeinschaftsempfinden basiert stattdessen auf der Sprache (Gebärdensprache) und der Kultur der Gehörlosen.[58]

Von besonderer Bedeutung für die Auswirkungen der Hörstörung auf die Kommunikationsfähigkeit ist der Zeitpunkt des Gehörverlusts. Daher werden nun der Unterschied zwischen prä- und postlingualer Taubheit sowie die jeweiligen möglichen Folgen für die sprachliche Entwicklung und/oder andere kognitive Fähigkeiten erläutert.

3.1.2 Auswirkungen auf die sprachliche und kognitive Entwicklung

Man spricht von prälingualer oder frühkindlicher Gehörlosigkeit, wenn ein Kind vor dem Lautspracherwerb seine Hörfähigkeit verliert oder bereits ohne diese geboren wird. Die Ertaubung nach dem Lautspracherwerb, also in etwa nach dem siebten Lebensjahr, wird als postlingual bzw. als Spätertaubung bezeichnet. In diesem Fall haben die Ertaubten bereits eine solide Kompetenz in der Lautsprache erworben, sodass ihre kommunikative Entwicklung anders und überwiegend unproblematischer verlaufen wird als die Sprachentwicklung derjenigen, die prälingual einen Hörverlust erleiden. [59]

Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist die Gruppe der prälingual Ertaubten beziehungsweise ohne Hörvermögen Geborenen – welche im Folgenden mit den Begriffen „Gehörlose“ beziehungsweise „gehörlos“ gemeint sind.

[57] Robert Koch-Institut 2006, S. 8.
[58] Vgl. Deutscher Gehörlosen-Bund e. V.
[59] Vgl. Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 2007 sowie Revermann und Gerlinger 2010, S. 86.

Da diesen Menschen bereits vor dem Erwerb der Lautsprache das Hörvermögen fehlt, können sie diese nicht wie Hörende erlernen:

> Die besondere Situation gehörloser Kleinkinder ist dadurch gekennzeichnet, daß sie eine Lautsprache nicht auf akustischem Wege wahrnehmen können und folglich – wegen des fehlenden akustischen Reizes und der fehlenden akustischen Rückkoppelung – auch spontan keine gesprochene Sprache erwerben.[60]

Das hat zur Folge, dass „die Sprachlernsituation gehörloser Kinder künstlich und nicht in die Alltagskommunikation integriert und daher quantitativ wie qualitativ restringiert [ist].“[61]

Da ein gewisser Zusammenhang zwischen Sprache und Kognition besteht, ergab sich in der Forschung aus der lautsprachlichen Eingeschränktheit Gehörloser früh die Frage, ob diese auch in anderen kognitiven Fähigkeiten im Vergleich zu Hörenden Probleme haben. Als Kognition bezeichnet man „die psychischen Funktionen und Prozesse, mit deren Hilfe der Mensch Kenntnis von sich selbst und seiner Umwelt erhält und verarbeitet.“[62]

Laut King/Quigley wird der Zusammenhang von Kognition und Sprache heute so eingeschätzt, dass grundlegende kognitive Fähigkeiten der Sprachentwicklung vorausgehen und diese unterstützen: „The [...] cognitive-dominant hypothesis [...] proposes that basic perceptual and cognitive development precedes language and provides the basis or underpinning for linguistic development.“[63]

Unter anderem deshalb ist es auch eine veraltete und nicht gerechtfertigte Behauptung, wenn Gehörlosen eine im Vergleich zu Hörenden verminderte Intelligenz unterstellt wird. Das intellektuelle und kognitive Potenzial eines Menschen hängt nicht von seiner Hör(un)fähigkeit und den daraus resultierenden Lautsprachfähigkeiten ab, sondern kann von ihm aufgrund äußerer Bedingungen in verschiedenen Situationen unterschiedlich gut genutzt werden:

> [D]eaf and hearing people are intellectually and cognitively similar in all important abilities. [...] It is now generally accepted by researchers that any differences that do exist between deaf and hearing individuals on cognitive abilities are the result of environmental or task influences rather than being inherent in deafness.[64]

Auch wenn, wie weiter oben anhand des Zitats von King/Quigley deutlich wurde, grundlegende kognitive Fähigkeiten bereits vor der Sprachentwicklung eines Menschen gegeben

---

[60] Poppendieker 1992, S. 76. Vgl. auch Ehrhardt 2010, S. 17 sowie Prillwitz 1982, S. 251.
[61] Prillwitz 1982, S. 269. Prillwitz bezieht sich hier ebenfalls auf die Lautsprache.
[62] Ebd., S. 16.
[63] King und Quigley 1985, S. 3.
[64] Ebd.

sind, so ist doch die Beherrschung einer – wie auch immer gearteten – Sprache wiederum von Vorteil für bestimmte kognitive Leistungen, insbesondere für das innere Formulieren von Gedanken. Sprache dient als „internalisierte[s] Mittel symbolischer Repräsentation und sprachlichen Denkens“[65]. Bei Hörenden ist dieses symbolische Mittel für inneres Sprechen die Lautsprache, die sie von klein auf erlernt und stets verwendet haben.[66] Laut Siegmund Prillwitz ist diese innere Sprache bei gehörlosen Kindern gehörloser Eltern, die mit Gebärdensprache aufwachsen, die Gebärdensprache. Das macht er unter anderem daran fest, dass bei solchen gehörlosen Kindern „egozentrisches Gebärden“ beobachtet wurde. Das ist ein analoges Verhalten zu dem hörender Kinder, die in einer bestimmten Lebensphase laut zu sich selbst – also egozentrisch – sprechen. Aus dem egozentrischen Sprechen bzw. Gebärden entwickelt sich später das Denken ohne hör- bzw. sichtbare Äußerung.[67] Prillwitz kommt nach Auswertung mehrerer Studien zu dem Schluss, dass es unerheblich ist, welche Art der Sprache ein Kind für das Denken und Kommunizieren nutzt – wichtig sei lediglich, dass „die Semantisierung der jeweiligen Zeichen [...] sich in spontanen Kommunikationsprozessen von erheblichem Umfang [vollzieht], die in die alltäglichen Erfahrungszusammenhänge des Kindes eingebettet [sind].“[68] So erklärt er auch mögliche Verzögerungen in der kognitiven Entwicklung gehörloser Kinder hörender Eltern, die versuchen, ihrem Kind die Lautsprache anstelle der ihm leichter zugänglichen Gebärdensprache beizubringen. Diese Sprache kann das Kind nur mühsam verstehen oder aktiv benutzen. Dadurch entsteht ein

> kommunikative[s] Defizi[t] [...], das zu einem Mangel an intellektueller Stimulation führt, und erst diese Restriktion im Sammeln verschiedenster sozialer, emotionaler und gegenständlicher Erfahrungen kann in einigen kognitiven Erfahrungsbereichen zu Verzögerungen oder Vermeidungsverhalten führen.[69]

Da jedoch der Spracherwerb generell „ein Wechselspiel zwischen angeborenen Fähigkeiten und Umwelt“[70] ist, ist bei diesen und auch den noch folgenden Ausführungen stets zu berücksichtigen, dass trotz möglicher allgemeiner Tendenzen, die in der Forschungsliteratur beschrieben werden, „die sprachliche Leistungsfähigkeit gehörloser und hörgeschädigter Kinder oft durch große individuelle Differenzen gekennzeichnet ist und daher allgemeine Aussagen kaum möglich sind.“[71]

---

[65] Prillwitz 1982, S. 65.
[66] Vgl. ebd., S. 66.
[67] Vgl. ebd., S. 68.
[68] Ebd., S. 42. Auch Chrissostomos Papaspyrou stellt fest: „Unter optimalen kommunikativen Bedingungen vollzieht sich [...] der Aufbau der Kognition sowohl bei hörenden als auch gehörlosen Kindern aus sprachlicher Sicht ganz äquivalent.“ (Papaspyrou 1990, S. 84.)
[69] Prillwitz 1982, S. 56.
[70] Peltzer-Karpf 1994, S. 38. Vgl. auch Schikora 2010, S. 27.
[71] Peltzer-Karpf 1994, S. 27.

Beim Verfassen des Märchentextes in Leichter Sprache in dieser Arbeit wird vor allem an gehörlose Kinder gedacht, da hörende Menschen auch üblicherweise im Kindesalter zum ersten Mal mit Märchen in Kontakt kommen. Besonders an Märchen und anderen leicht phantastischen Geschichten interessiert sind Kinder zwischen ungefähr dem 5. und 9. Lebensjahr.[72] Des Weiteren hat diese Entscheidung auch praktische Gründe: Eine Lehrkraft am Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte in Hildesheim hat sich bereit erklärt, den Text mit zwei Schülern[73] im Förderunterricht zu lesen, deren Schriftsprachkompetenz besonders gering ist.

Es kann jedoch aufgrund der Vielfältigkeit der Gehörlosengruppe sein, dass darunter auch Erwachsene sind, deren Lesekompetenz so eingeschränkt geblieben ist, dass Texte in Leichter Sprache für sie geeignet wären – warum nicht auch Märchen, wenn sie damit vielleicht noch nie in Berührung gekommen sind oder sie zumindest noch nie selbst gelesen haben?

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die gewählte Zielgruppe sehr heterogen ist – sowohl in Bezug auf das Ausmaß der Hörschädigung als auch auf den Umgang damit. Zum Umgang mit der beeinträchtigten oder fehlenden Hörfähigkeit gehört die Entscheidung darüber, ob und welche technischen Hörhilfen eingesetzt werden, sowie welche(r) Kommunikationsweg(e) gewählt wird/werden. Letzteres soll in den nächsten Kapiteln anhand näherer Erläuterungen zur Laut- und Schriftsprachkompetenz und weiteren Kommunikationsformen Gehörloser verdeutlicht werden.

3.2 Gebärdensprache

> [Das] Bild, das die meisten Hörenden von Gehörlosigkeit haben – ein Leben in beklemmender, einsamer Stille – ist eine Fehleinschätzung. Sie hat ihre Ursache darin, dass hörende Menschen die Lebensweise Gehörloser nicht kennen. Daher stellen sie sich Gehörlosigkeit so vor: ihr eigenes Leben als hörender Mensch minus ihr Gehör = Stille.[74]

Mit diesen Worten beschreibt Franziska Ehrhardt die Vorstellung, die viele Hörende vom Leben Gehörloser haben. Eine Hauptursache dafür dürfte sein, dass hörende Menschen so sehr auf die Kommunikation in Lautsprache fixiert sind, dass sie den Verlust des Gehörs mit dem Verlust jeglicher Kommunikationsmöglichkeit gleichsetzen. Dabei vergessen sie, dass der Mensch auch nonverbal kommunizieren kann – und dass selbst ein

[72] Vgl. Bamberger und Vanecek 1984, S. 27.
[73] Wenn hier und im Folgenden von „Schülern“ des Landesbildungszentrums für Hörgeschädigte die Rede ist, ist damit nicht explizit die männliche Form gemeint. Zum Geschlecht der beiden Kinder wird aus Datenschutzgründen keine Angabe gemacht.
[74] Ehrhardt 2010, S. 10.

hörender, lautsprachlich kommunizierender Mensch beispielsweise Mimik und Gestik in seine Kommunikation einbezieht. Des Weiteren wird übersehen, dass Gehörlosigkeit nicht unbedingt den Verlust, sondern oft das Nicht-Vorhandensein des Gehörs seit der Geburt oder seit frühem Kindesalter bedeutet. Bevor ein gehörloses Kind in irgendeiner Form mit der Laut- oder Schriftsprache konfrontiert wird, muss es also nicht das Gefühl haben, dass ihm etwas fehlt oder es etwas verloren hat. Sind die Eltern des Kindes ebenfalls gehörlos – was allerdings nur auf zwei bis vier Prozent der gehörlosen Kinder zutrifft –[75], und kommunizieren diese in Gebärdensprache, wird das Kind anstelle der Lautsprache auf spontane Weise im Alltag die Gebärdensprache erlernen, vergleichbar mit dem Lautspracherwerb hörender Kinder.[76]

Die Kommunikation in einer Gebärdensprache basiert auf dem „Ausführen und Sehen von Bewegungen, [auf] [...] Mimik und Körperhaltung."[77] Es gibt weltweit verschiedene Gebärdensprachen. Sie sind „vollständige, komplexe und vor allem natürliche Sprachen."[78] In Deutschland verbreitete sich diese Erkenntnis erst Mitte der 1980er-Jahre.[79] Offiziell als eigenständige Sprache anerkannt wurde die Deutsche Gebärdensprache (DGS) noch später, und zwar im Jahr 2002 im Behindertengleichstellungsgesetz (BGG).[80]

Ein Gebärdenzeichen besteht aus einer bestimmten Kombination der Parameter Handform, Ausführungsstelle und Bewegungsablauf.[81] In der DGS gibt es 20 Handformen, mindestens 6 Handstellungen, 12 Ausführungsstellen und circa 24 Bewegungsaspekte. Sie kombiniert Mimik und Handzeichen und nutzt auch das Fingeralphabet.[82] Das verdeutlicht die Komplexität dieser Sprache. So sind auch eigene Kunstformen in Gebärdensprache entstanden, beispielsweise Gebärdensprachpoesie und -theater.[83]

Behauptungen, die die Gebärdensprache als simpel darstellen und ihr jegliche Grammatik absprechen, sind zurückzuweisen.[84] Sie kennt zwar nicht die formalen grammatikalischen Elemente der Lautsprache wie beispielsweise Affixe, doch die entsprechenden syntaktischen oder semantischen Aspekte drückt sie dennoch aus – lediglich in anderer Form.

[75] In der Literatur begegnet man oft der Angabe von zehn Prozent, neueren Erhebungen zufolge ist diese Quote gehörloser Kinder mit gehörlosen Eltern jedoch zu hoch angesetzt. (Vgl. Hennies 2008, S. 50.)
[76] Vgl. Poppendieker 1992, S. 76.
[77] Ehrhardt 2010, S. 11. Vgl. auch Boyes Braem 1995, S. 17.
[78] Ehrhardt 2010, S. 19 f.
[79] Vgl. Poppendieker 1992, S. 75.
[80] Vgl. Revermann und Gerlinger 2010, S. 95.
[81] Vgl. Prillwitz 1982, S. 255 f.
[82] Vgl. Peltzer-Karpf 1994, S. 378.
[83] Vgl. Ehrhardt 2010, S. 13.
[84] So war beispielsweise Hella-Kristina Garten 1973 der Ansicht, „daß die Gebärdensprache keine Grammatik, überhaupt keine Nebensätze, Hilfsverben, Zeiten und Pluralbildungen kennt [...]." (Garten 1973, S. 65.)

Und das geschieht nur dann explizit, wenn diese Aspekte nicht bereits aus dem Zusammenhang der Gebärden oder aus dem Kontext der konkreten Gesprächssituation ersichtlich sind.[85] Die Gebärdensprache basiert also „auf einer eigenen, von der Lautsprache abweichenden Grammatik.“[86] Sie weicht des Weiteren darin von der Lautsprache ab, dass sie (noch) keine einheitliche schriftliche Kodierung hat. Es gibt zwar die „GebärdenSchrift“, allerdings hat sich dieses System noch nicht sehr weit verbreitet – erst 2005 ist ein „Handbuch zur GebärdenSchrift“ erschienen.[87]

Die unterschiedliche Grammatik von Laut- und Gebärdensprache hängt mit der unterschiedlichen Art der verwendeten Zeichen zusammen: Die Lautsprache besteht aus akustischen, die Gebärdensprache aus visuellen Zeichen.[88]

> Eine wesentliche Besonderheit der Gebärdensprache im Gegensatz zur akustisch-sequentiell verfahrenden Lautsprache besteht [...] darin, daß die Gebärdensprache durch teilweise simultanen Einsatz ihrer verschiedenen Darstellungsmittel [...] mehrere Informationseinheiten gleichzeitig zu übermitteln vermag.[89]

Die akustische Sprache übermittelt Informationen hauptsächlich Stück für Stück im zeitlichen Nacheinander, die visuelle dagegen macht häufiger von der Möglichkeit Gebrauch, in einem Moment mehrere Mitteilungsaspekte zu kombinieren. Es handelt sich dabei um Tendenzen, nicht um einen klaren Gegensatz – in beiden Sprachen ist es möglich, sowohl sequentiell als auch synchron Informationen zu übermitteln.[90] In der Schriftsprache allerdings ist man besonders stark auf eine lineare Wiedergabe beschränkt, lediglich das Schriftbild oder Formatierungen können synchron wenige zusätzliche Informationen übermitteln.

Ein Beispiel für die Verschiedenheit der beiden Grammatiken ist die Markierung der Zeit. In der deutschen Laut-/Schriftsprache werden dazu die Verben im entsprechenden Tempus konjugiert. Die DGS hingegen gibt die Zeitform einer Aussage auf andere Weise an:

> Als allgemeinstes Prinzip gilt, daß die Zeit gleich am Anfang [...] durch eine Zeit-Gebärde festgelegt wird. Die festgelegte Zeit bleibt während der folgenden Sätze bestehen. [...] Will man sich irgendwann [...] auf eine andere Zeit beziehen, so erfolgt eine neue Zeit-Gebärde.[91]

[85] Vgl. Prillwitz 1982, S. 256 f.
[86] Revermann und Gerlinger 2010, S. 87.
[87] Vgl. Brede 2009.
[88] Vgl. Prillwitz 1982, S. 255.
[89] Ebd., S. 256. Vgl. auch Ehrhardt 2010, S. 11 f.
[90] Vgl. Boyes Braem 1995, S. 49.
[91] Ebd., S. 72.

Es sei hier an das eingangs erwähnte „Es war einmal“ erinnert: Das Präteritum ist also für gehörlose Kinder nicht nur problematisch, weil sie die deutsche Laut-/Schriftsprache gerade erst erlernen. Es ist ihnen noch dazu, wenn sie schon die Gebärdensprache beherrschen, völlig fremd, die zeitliche Markierung am Verb vorzunehmen. Das Erkennen und Verstehen von im Präteritum konjugierten Verben der Laut- bzw. Schriftsprache kann daher große Probleme bereiten.

Es gibt aber auch grammatikalische Phänomene in der DGS, die kein Äquivalent in der Laut-/Schriftsprache haben: beispielsweise eine Flexion der Verben, die einen durativen oder iterativen Aspekt ausdrückt.[92]

Ein weiterer deutlicher grammatikalischer Unterschied liegt darin, dass die Gebärdensprache keine Artikel und keine Kopulae verwendet. Auch das ist jedoch kein Grund, ihr den Status einer vollwertigen Sprache abzusprechen – so gibt es dieses Phänomen ebenfalls in Lautsprachen, zum Beispiel dem Chinesischen.[93] Es ist jedoch wichtig, diese Unterschiede zu kennen, da sie Probleme erklären könnten, die sich beim Schriftspracherwerb Gehörloser möglicherweise aus Interferenzen zwischen Gebärden- und Laut-/Schriftsprache ergeben.

Wenn also die Laut- und Gebärdensprache zwar in Bezug auf den verwendeten Kanal und die daraus resultierende Struktur der Sprache verschieden sind, so können sie doch auf semantischer und pragmatischer Ebene das Gleiche leisten. Prillwitz sieht in diesen Bereichen keinen grundlegenden Unterschied zwischen den beiden Sprachen. Beide umfassten zahlreiche bedeutungstragende Zeichen. So kenne die Gebärdensprache auch Abstrakta – was häufiger infrage gestellt wird –, diese seien lediglich in ihrer Darstellung meist an konkreten Sachverhalten festgemacht.[94]

3.3 Laut- und Schriftsprache

3.3.1 Allgemeines

Was die deutsche Laut- und Schriftsprache betrifft, so ist zunächst zu unterscheiden zwischen der Lautsprache, die auf der produktiven Seite auf dem Sprechen und auf der rezeptiven Seite auf dem Hören basiert, und der Schriftsprache, die durch Schreiben entsteht und über das Auge beim Lesen wahrgenommen wird.

[92] Vgl. Krammer 2001, S. 15.
[93] Vgl. Boyes Braem 1995, S. 45.
[94] Vgl. Prillwitz 1982, S. 258.

Dass die akustische Wahrnehmung der Lautsprache für Gehörlose nicht oder – mit technischen Hilfen – nur äußerst eingeschränkt möglich ist, wurde bereits erläutert. Aufgrund dessen bereitet es ihnen auch große Probleme, sie selbst zu produzieren. Auf die genauen Vorgehensweisen bei dem Versuch, Gehörlosen das Sprechen beizubringen, wird hier nicht eingegangen, da der Fokus dieser Arbeit auf der Schriftsprache und dabei insbesondere auf dem Lesen liegt.

Es ist jedoch in diesem Kontext wichtig, festzuhalten, dass das rezeptive Beherrschen der Lautsprache förderlich für die Schriftsprachkompetenz ist – unabhängig davon, in welchem Maße man die Schriftsprache als eigenständig[95] ansieht bzw. inwieweit man sie „lediglich" als abgeleitete Zweitform[96] der Lautsprache einstuft. So sprechen beispielsweise King/Quigley (1985) von der „auditory-based nature of reading"[97] und konstatieren damit einen deutlichen Zusammenhang von Laut- und Schriftsprache. Laut Annemarie Peltzer-Karpf haben „Forschungsarbeiten [...] gezeigt, daß Hörerfahrung das visuelle Erkennen von Sprache fördert und daß visuelle Sprachsignale besser von hörenden Kindern verarbeitet werden [...]."[98] Klaus-B. Günther betont in diesem Zusammenhang allerdings, dass der Vorteil hörender Kinder bei der Aneignung der Schriftsprache in der frühzeitig „unbewusst erworbene[n], semantisch bestimmte[n] Sprachkompetenz als solche[r]"[99] liege – und nicht in der „lautliche[n] Struktur der gesprochenen Sprache"[100].

Während Günther mit Verweis auf Einzelfälle und einige Studien zwar feststellt, dass es prinzipiell möglich ist, die Schriftsprache auch ohne lautsprachliche Voraussetzungen zu erwerben,[101] wird doch deutlich: Die mangelnde Lautspracherfahrung macht es für Gehörlose sehr viel schwieriger, sich schriftsprachliche Kompetenzen anzueignen. Das bestätigen auch konkrete Beobachtungen. So zählen beispielsweise King/Quigley mehrere Studien auf, laut denen gehörlose Schüler auf einem Niveau lesen, das hörende Schüler bereits in deutlich jüngerem Alter erreicht haben. Diese Ergebnisse hätten außerdem auch andere Untersuchungen, die außerhalb der USA durchgeführt wurden und sich nicht nur auf Schüler bezogen, bestätigt.[102]

Ähnliches zeigt ein Einzelfallbeispiel aus Deutschland, bei dem die Lehrerin Christiane Lutz über einen längeren Zeitraum ein gehörloses Mädchen namens Eva im schulischen

[95] Vgl. Krammer 2001, S. 7.
[96] Vgl. Lindner 1994, S. 231.
[97] King und Quigley 1985, S. xi.
[98] Peltzer-Karpf 1994, S. 301.
[99] Günther 2001, S. 70.
[100] Ebd.
[101] Vgl. Günther 2001, S. 67.
[102] Vgl. King und Quigley 1985, S. 57 f. Vgl. außerdem Prillwitz 1982, S. 269.

wie auch teils im Privatleben betreute. Sie beschreibt den Versuch, mit dem damals ungefähr 13 Jahre alten Mädchen das Kinderbuch „Neue Punkte für das Sams“ zu lesen, wie folgt:

> Der Autor schreibt in langen, verschachtelten Sätzen. Er verwendet einen sehr reichhaltigen Wortschatz, arbeitet mit Sprachwitzen und übertragenen Bedeutungen. Dies macht das Verstehen nicht leicht. [...] Wenn ich Eva einzelne Textabschnitte zum selbstständigen Lesen gebe, vereinfache ich die Texte vorher. Ich verringere den Wortschatz und löse Schachtelsätze auf. Trotzdem zieht Eva das gemeinsame Lesen dem eigenen Lesen vor, das ihr weiterhin schwer fällt.[103]

An anderer Stelle bedauert Lutz, dass Eva lediglich die Kinderbücher ihrer dreijährigen Tochter lesen kann. Diese werden anscheinend Evas schriftsprachlichem, jedoch nicht ihrem geistigen Entwicklungsstand gerecht.[104]

Klaudia Krammer bestätigt 2004 die weiter oben aufgeführten Feststellungen aus den 1980er-Jahren, die sich zum Großteil auf junge Menschen bezogen, auch für die Gruppe der erwachsenen Gehörlosen. Sie kommt nach Auswertung einiger Studien zu dem Schluss, dass es um die Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener überwiegend schlecht bestellt ist.[105] Als Veranschaulichung nennt sie folgende Beispiele: Gehörlose seien oft mit den Untertiteln im Fernsehen überfordert[106] und würden in Zeitungen aufgrund des hohen Schwierigkeitsgrades der Texte teils nur die Überschriften lesen.[107]

Aus neuerer Zeit stammen die Untersuchungsergebnisse von Johannes Hennies. Er stellt in seiner Dissertation fest, dass empirische Bildungsforschung in der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik kaum eine Tradition hat. Beispielsweise wurden Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Hören“ nicht bei der PISA-Studie berücksichtigt (Stand 2008)[108] und vorhandene „Studien zur Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen in Deutschland beziehen sich überwiegend auf die Textproduktionskompetenz“[109] – also nicht auf die Lesekompetenz, die in dieser Arbeit und in Hennies' Untersuchungen von Interesse ist.

Hennies hat sich selbst dieser Thematik angenommen und mittels angepasster Lesetests aktuelle Informationen über die Lesekompetenz hörgeschädigter Viertklässler verschiedener Schulen gewonnen und diese miteinander sowie mit älteren Daten

[103] Lutz 2003, S. 45 f.
[104] Vgl. ebd., S. 203.
[105] Vgl. Krammer 2001, S. 6.
[106] Vgl. auch Hennies 2008, S. 136. Hennies weist auf Befragungen hin, denen zufolge hörgeschädigte Schüler Untertitel weniger nutzen als hörende.
[107] Vgl. Krammer 2001, S. 2.
[108] Vgl. Hennies 2008, S. 9.
[109] Ebd., S. 85.

verglichen.[110] Dabei reihen sich auch seine Ergebnisse überwiegend in die Riege der Studien zur Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter Schüler ein, die „in den letzten zwanzig Jahre [sic] hierzulande keine Verbesserung feststellen können [...]".[111]

Konkret zeigen Studienergebnisse und Einschätzungen von Lehrkräften, dass Hörgeschädigte in ihrer Lesekompetenz gegenüber Hörenden oft mehrere Jahre zurückliegen: In den USA beispielsweise gibt es eine für Hörgeschädigte genormte Version des *Stanford Achievement Tests*. 17-jährige Hörgeschädigte erreichen demnach eine Lesekompetenz, die derjenigen von 9- bis 10-jährigen hörenden Schülern entspricht.[112] In Deutschland kommt man zu ähnlichen Ergebnissen. 1998 gaben in Münster Lehrer der Westfälischen Schule für Schwerhörige und der Westfälischen Schule für Gehörlose eine Beurteilung zur Lesekompetenz ihrer Schüler ab – diese sei bei einem Großteil der Schülerschaft niedrig oder sogar nicht vorhanden.[113] Auch bei Schulabgängern ist es um die Lesekompetenz nicht besser bestellt:

> Die Leseleistungen der gehörlosen Schulabgänger [...] sind insgesamt enttäuschend, kaum mehr als 5% erreichen ein altersangemessenes Leseniveau, ca. 40% erreichen das Können von hörenden Schülern der 2. oder 3. Klasse, aber mehr als 50% verlassen die Schule praktisch als Nicht-Leser [...].[114]

An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es dabei um stark hörgeschädigte oder komplett gehörlose Kinder oder Jugendliche geht – nicht um mittel- oder leichtgradig Hörgeschädigte. Bei Letzteren gibt es weniger Probleme mit dem Schriftspracherwerb. Deshalb geht die Entwicklung dahin, dass diese Schüler heute meist die Regelschulen besuchen und dort Anschluss finden. So gibt es beispielsweise am Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte (LBZH) in Hildesheim die Tendenz, dass die Kinder heute nicht mehr allein aufgrund einer Hörschädigung dort zur Schule gehen, sondern dass sie noch weitere Einschränkungen haben – beispielsweise eine Lernschwäche oder eine zusätzliche körperliche Behinderung. Die Zahl der Kinder ohne jegliche Hörfähigkeit nimmt außerdem ab, da immer mehr Eltern sich für ein Cochleaimplantat entscheiden.

Den Befunden zur geringen Lesekompetenz Gehörloser steht die Feststellung gegenüber, dass es gerade für diese Menschen wichtig ist, lesen zu können. Die Lesefähigkeit

---

[110] Vgl. ebd., S. 16.
[111] Ebd., S. 296. Positiv hebt er jedoch mehrmals die Ergebnisse von hörgeschädigten Schülern hervor, die an bilingualen Schulversuchen teilnehmen – in deren Schriftsprachunterricht also auch die Gebärdensprache eine zentrale Rolle spielt. Das kann an dieser Stelle jedoch nicht im Detail erläutert werden. Es ändert nichts an dem zentralen Befund, dass ein Großteil der hörgeschädigten Kinder eine sehr geringe Lesekompetenz hat.
[112] Vgl. ebd., S. 79 f.
[113] Vgl. ebd., S. 54 ff.
[114] Wudtke 1990, S. 100.

eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, sich Informationen auf nicht-akustischem Wege zu verschaffen – sei es über Print- als auch über elektronische Medien. Und obwohl zum Beispiel bei staatlichen Angeboten die Bereitstellung von Gebärdensprachvideos zunimmt, ist doch ein Großteil der Informationen nach wie vor nur schriftlich verfügbar.

3.3.2 Wortschatz

In den Untersuchungen zur Schriftsprachkompetenz stark hörgeschädigter bzw. gehörloser Menschen fällt häufig auf, dass besonders ihr Wortschatz eingeschränkt ist und die Probleme beim Lesen bereits auf dieser zentralen sprachlichen Ebene beginnen:

> Sobald der Text von den Standardwörtern abweicht, haben selbst die guten gehörlosen Leser aufgrund ihres spezifischen Wortschatzes Probleme, wenn z.B. „gehen, laufen, sprechen“ durch „watscheln, sausen, schnattern“ ersetzt werden.[115]

Schon 1985 hielten King/Quigley fest, dass gehörlose Schüler beim *Stanford Achievement Test* in einem Teiltest zum Wortschatz ihr schwächstes Ergebnis erzielten und in anderen Bereichen besser abschnitten.[116]

Klaudia Krammer verweist in ihrer Auswertung verschiedener Forschungsergebnisse auf eine Studie aus dem Jahr 1987. Dabei entsprach das von 15-jährigen Gehörlosen beherrschte Vokabular demjenigen von 5- bis 6-jährigen hörenden Kindern.[117]

Zahlen, die Hubert Wudtke 1990 anführt, besagen, dass man von gehörlosen, lautsprachlich erzogenen Kindern zu Schulbeginn lediglich 250 aktiv und 500 passiv beherrschte Wörter erwarten kann, während es bei hörenden Schulanfängern 3 800 (aktiv) und 19 000 (passiv) sind.[118] Ute Schikora beziffert den passiven Wortschatz Fünfjähriger allerdings mit 2 500 Wörtern.[119] Diesen großen Unterschied zu den von Wudtke genannten, vermutlich nur wenig älteren Schulanfängern zu erklären, kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Auch wenn es lediglich 2 500 bis 3 000 Wörter sein sollten, wird deutlich, dass der passive Wortschatz hörender Kinder das Wortverständnis gehörloser Kinder bei Weitem übersteigt.[120]

---

[115] Ebd., S. 108.
[116] Vgl. King und Quigley 1985, S. 60.
[117] Vgl. Krammer 2001, S. 8.
[118] Vgl. Wudtke 1990, S. 109.
[119] Vgl. Schikora 2010, S. 11.
[120] Wudtkes Zahlen stehen übrigens trotz ihrer Höhe nicht im Widerspruch zu den Zahlen, die Schikora im weiteren Verlauf ihrer Ausführungen zum passiven Wortschatz hörender Erwachsener nennt. Im Erwachsenenalter kann der rezeptive Wortschatz demnach auf zwischen 50.000 und 100.000 Wörter angestiegen sein. (Vgl. Schikora 2010, S. 27.)

Auch Hennies stellt in seiner aktuelleren Untersuchung fest, dass die Leseprobleme stark hörgeschädigter Schüler oft Wortschatzprobleme sind.[121]

Im Folgenden wird nun das Konzept der Leichten Sprache vorgestellt. Es wird des Weiteren erläutert, inwiefern Texte in Leichter Sprache für stark hörgeschädigte oder gehörlose Leser besonders geeignet sein können.

[121] Vgl. Hennies 2008, S. 101.

4 Leichte Sprache

4.1 Allgemeines

Wie die Großschreibung des Adjektivs „leicht“ andeutet, ist damit nicht einfach nur das Gegenteil von „schwierig“ gemeint – was einer recht subjektiven Einschätzung entspräche. Leichte Sprache ist vielmehr eine spezielle Form des Deutschen,[122] die auf der Grundlage mehrerer Richtlinien die Lesbarkeit und Verständlichkeit eines Textes für möglichst viele Menschen gewährleisten soll. Leichte Sprache ist nicht dasselbe wie Einfache Sprache, auch wenn die Begriffe häufig synonym verwendet werden. Einfache Sprache basiert im Gegensatz zu Leichter Sprache nicht auf einem (relativ) einheitlichen Regelwerk. Außerdem ist der Grad der Sprachvereinfachung niedriger als bei Leichter Sprache.[123]

Während Texte in Leichter Sprache für jeden Leser besonders gut zu rezipieren sind, stellen sie für manche Menschen überhaupt erst den Schlüssel zur Teilhabe an Informationen dar, die ihnen in sonst üblicher Sprache unzugänglich gewesen wären. Das sind Menschen, die aus verschiedenen Gründen Schwierigkeiten mit der deutschen Schriftsprache haben. Dazu können Personen zählen, für die Deutsch eine Fremdsprache ist – also zum Beispiel Migranten und Touristen.[124] Wie bereits herausgearbeitet wurde, ist aber auch für stark hörgeschädigte und gehörlose Menschen Deutsch meist eine Fremd- bzw. Zweitsprache, während ihre Erstsprache die Gebärdensprache ist. Selbst wenn sie Deutsch früh oder bilingual zusammen mit der DGS erlernen, bereitet ihnen der Erwerb mehr Schwierigkeiten als hörenden Kindern. Zum Kreise derer, die in besonderem Maße von Leichter Sprache profitieren, zählen des Weiteren Menschen mit geringer Leseerfahrung sowie Menschen mit Lernschwierigkeiten. Letztere Gruppe ist es auch, in der sich das Bemühen um die Leichte Sprache hierzulande zum großen Teil entwickelt hat: *Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.* ist ein Verein von und für Menschen mit Lernschwierigkeiten, Mitglied im *Netzwerk Leichte Sprache*[125] und Herausgeber eines Wörterbuchs[126] für Leichte Sprache.

---

[122] In anderen Sprachen gibt es ähnliche Bemühungen um eine solche Sprachform, wie zum Beispiel das „Plain English“. Allerdings sind die jeweilige Entstehungsgeschichte und der Stand der Entwicklung von Regeln unterschiedlich.

[123] Vgl. Kellermann 2014, S. 7. Ordnet man Leichte und Einfache Sprache den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zu, entspricht Leichte Sprache dem Leseniveau A1, während Einfache Sprache auf der Ebene von A2/B1 anzusiedeln ist. (Vgl. Klar und Deutlich – Agentur für Einfache Sprache.)

[124] Vgl. Forschungsstelle Leichte Sprache 2014b.

[125] Vgl. Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.

[126] Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. (2008): *Das neue Wörterbuch für Leichte Sprache: Halt! Leichte Sprache.* 1. Auflage. Kassel: Nordlicht Digitaldruck.

Da Leichte Sprache keinen offiziellen Status hat und die Bezeichnung nicht geschützt ist, gibt es neben den Vorgaben, die von *Mensch zuerst* und dem *Netzwerk Leichte Sprache* stammen, auch an anderer Stelle Anleitungen für Leichte Sprache. Dazu gehört zum Beispiel die Broschüre „Information für alle“[127], die von *Inclusion Europe* mit Unterstützung der Europäischen Kommission erstellt wurde und in mehreren Sprachen vorliegt. Des Weiteren gibt es in Deutschland die Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0), in deren Anlage einige Vorgaben zur Bereitstellung von Informationen in Leichter Sprache enthalten sind.[128] Die verschiedenen Richtlinien sind sich ähnlich, alle sehen insgesamt eine Reduzierung von Grammatik und Wortschatz im Vergleich zum Standard-Deutschen[129] vor und geben Hinweise dazu, wie dies auf Wort-, Satz- und Textebene zu erreichen ist.

Im Folgenden werden die „Regeln für Leichte Sprache“[130] erläutert, die das *Netzwerk Leichte Sprache* zusammengestellt hat. Sie sollen im Anschluss beim Märchentext in Leichter Sprache Anwendung finden – gegebenenfalls mit einigen Anpassungen. Diese Richtlinien sind besonders anschaulich verfasst und haben sich in der Anwendung – beispielsweise bei verschiedenen Projekten der Universität Hildesheim – bereits bewährt, auch wenn bezüglich mancher Details Modifikationen vorgenommen wurden. Parallel wird herausgearbeitet, welche spezifischen Aspekte mit Blick auf die gewählte Adressatengruppe der (insbesondere jungen) Gehörlosen als auch in Bezug auf die Textsorte Märchen besonders berücksichtigt werden müssen.

4.2 Kriterien für Leichte Sprache

4.2.1 Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen basieren auf den „Regeln für Leichte Sprache“ des *Netzwerks Leichte Sprache*. Allerdings ist die Zuordnung der Regeln zu bestimmten Textebenen im Original linguistisch teils nicht präzise, sodass ich diesbezüglich Änderungen vornehmen werde. Einige Kriterien werden hier im Übrigen ausgespart, da sie für die Textsorte Märchen nicht oder nur in Ausnahmefällen relevant sind – zum Beispiel Vorgaben zur Darstellung von großen Zahlen, Uhrzeiten oder Anschriften.

---

[127] Die Broschüre ist abrufbar unter: http://inclusion-europe.org/images/stories/documents/Project_Pathways1/DE-Information_for_all.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

[128] Die BITV 2.0 ist abrufbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

[129] Vgl. Forschungsstelle Leichte Sprache 2014a.

[130] Die „Regeln für Leichte Sprache“ sind abrufbar unter: http://www.leichtesprache.org/downloads/Regeln%20fuer%20Leichte%20Sprache.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

4.2.2 Wortebene

Texte in Leichter Sprache sollen nur Wörter enthalten, die kurz, einfach, möglichst bekannt und konkret sind – nicht konkret sind Redewendungen und bildliche Sprache.[131] Dies sind bereits sehr wichtige Punkte für eine Märchenfassung in Leichter Sprache. Die Originalmärchen in den KHM enthalten oft Diminutive, die aufgrund ihrer Endung „-chen" oder „-lein" nicht einfach sind, sowie einige alte, heute nicht mehr gebräuchliche – also unbekannte – Wörter. Redewendungen und bildliche Sprache tauchen dort ebenfalls auf. Wie in Kapitel 2.3 erwähnt, haben die Brüder Grimm den Märchen, die ihnen zugetragen wurden, teils noch Redewendungen hinzugefügt, um ihnen einen bestimmten Charakter zu verleihen. Die Anforderung, sich konkret auszudrücken, bezieht sich also oftmals nicht nur auf einzelne Wörter, sondern auf Sätze oder gar den gesamten Text. Wenn ein schwieriges Wort verwendet werden muss, weil es kein einfaches oder bekanntes Synonym gibt, so soll es den Regeln zufolge als schwierig benannt und erklärt werden. In einem Märchen erscheint eine solche explizite Erklärung jedoch problematisch, da sie den Erzählfluss und die Atmosphäre der Märchenwelt, in die der Leser eintaucht, stört. Hier sollten Erklärungen also nicht im Text erfolgen, ein Glossar oder der Einsatz von Bildern ist besser geeignet. Gegen das Glossar – jedenfalls als einzige Erklärungsquelle – spricht jedoch Folgendes: Kinder, die ja als Hauptadressaten ins Auge gefasst werden, können (oder wollen) damit vielleicht nicht umgehen.

Des Weiteren wird empfohlen, Komposita mit einem Bindestrich zu trennen. So wird das Wort leichter lesbar. Bei Grimms Märchen kann dies vor allem in Bezug auf die Titel eine große Hilfe sein. Dabei handelt es sich häufig um Wortneuschöpfungen wie „Sterntaler" oder „Dornröschen". Trennt man diese Wörter, treten die Bestandteile, die dem Leser in isolierter Form eher bekannt sind, stärker hervor. Allerdings werde ich in dieser Arbeit einer Vorgehensweise folgen, die aus einem Leichte-Sprache-Projekt[132] der Universität Hildesheim stammt: Anstelle eines Bindestriches wurde dort der sogenannte Mediopunkt verwendet.[133] Die Schreibung der Komposita wurde davon abgesehen beibehalten, es geht also nach dem Mediopunkt in Kleinbuchstaben weiter. Der Mediopunkt ist dezenter als ein Bindestrich, sorgt aber trotzdem für eine klare Hervorhebung der einzelnen

[131] Vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013, S. 4 ff. – auch bezüglich der folgenden Kriterien auf Wortebene.
[132] Es handelt sich um das Pilotprojekt „Leichte Sprache in der Niedersächsischen Justiz" unter der Leitung von Prof. Dr. Christiane Maaß. Informationen dazu sind abrufbar unter: http://www.uni-hildesheim.de/fb3/institute/institut-fuer-uebersetzungswiss-fachkommunikation/forschung/leichtesprache/projekte/justizministerium/, zuletzt geprüft am 19.05.2014.
[133] Ein Beispiel für die Verwendung des Mediopunkts findet sich auch in der Erläuterung zu den Projekten in Leichter Sprache: http://www.uni-hildesheim.de/fb3/institute/institut-fuer-uebersetzungswiss-fachkommunikation/forschung/leichtesprache/projekte/projekte-leichte-sprache-version/, zuletzt geprüft am 24.05.2014.

Wortbestandteile. Außerdem hat der Mediopunkt im Deutschen noch keine Funktion. So kann eine Doppelbesetzung des Bindestrichs vermieden werden, der ja auch in einem standardsprachlichen Text vorkommen kann und in Leichter Sprache dann ebenso verwendet werden müsste. Der Mediopunkt verringert damit das Risiko, dass Menschen, die Texte in Leichter Sprache lesen, sich falsche Getrenntschreibungen aneignen.

Zu den Vorgaben auf Wortebene sei angemerkt, dass man die konsequente Verwendung einfacher, bekannter und – wie im Kapitel zur Textebene noch erläutert wird – sich wiederholender Wörter natürlich kritisch sehen kann. Enthält ein Text viele dem Leser bekannte Wörter, die sich auch wiederholen, ist er zwar leicht verständlich, aber es besteht andererseits das Risiko, dass er den Leser langweilt. Doch auch eine hohe Anzahl von Wörtern, die der Leser nicht kennt, hat nicht nur den Vorteil, dass der Text abwechslungsreich und voraussichtlich interessant wird; er könnte den Leser auch überfordern.[134]

4.2.3 Satzebene

Auf die Satzebene[135] bezieht sich die Regel, den Genitiv zu vermeiden und durch den Dativ zu ersetzen. Statt „das Schloss des Königs“ schreibt man beispielsweise „das Schloss von dem König“. Das mag Verfechtern einer korrekten Grammatik unangenehm aufstoßen, sorgt aber dafür, dass der Leser nicht mit der veränderten Wortform eines Genitivs umgehen muss und keine Probleme hat, das Lexem wiederzuerkennen. Die Beziehung zwischen den Wörtern wird außerdem durch die Präposition „von“ sehr deutlich.

Des Weiteren gehören auf diese Ebene die Vorgaben, im Verbal- statt im Nominalstil zu schreiben, eine aktive und positive Sprache zu verwenden und den Konjunktiv zu vermeiden. Die Bevorzugung des Verbalstils gegenüber dem Nominalstil dürfte im Märchen relativ leicht umzusetzen sein, da eine Geschichte von Handlung lebt, die sich ohnehin viel natürlicher mit Verben erzählen lässt. Verben im Aktiv und nicht im Passiv zu verwenden, vereinfacht die Satzstrukturen. Ebenso ist eine Verneinung für ungeübte Leser nicht so leicht nachzuvollziehen wie eine positiv formulierte Aussage. Jedoch gibt es Fälle, in denen man eine negative Aussage nicht ohne Bedeutungsverschiebung positiv umwandeln kann. Daher kann es hierbei Ausnahmen geben. Den Modus Konjunktiv sollte man für Leichte Sprache nicht verwenden, weil die entsprechenden Verbformen von Lesern, die den Modus nicht beherrschen, nicht ohne Weiteres den Indikativformen zugeordnet werden können, da sie teils sehr deutlich von diesen abweichen. Die im Konjunktiv

[134] Vgl. Wagner 1992, S. 19.
[135] Vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013, S. 17 f.

enthaltenen Nuancen lassen sich jedoch meist durch den Einsatz weiterer Wörter ausdrücken, so zum Beispiel durch „vielleicht“.

Die „Regeln für Leichte Sprache“ empfehlen ferner einen einfachen Satzbau und geben dafür folgendes Beispiel:

> Schlecht: Zusammen fahren wir in den Urlaub.
> Gut: Wir fahren zusammen in den Urlaub.[136]

Mit einfachem Satzbau ist also gemeint, dass die normale, unmarkierte Wortstellung befolgt wird. Des Weiteren sollen die Sätze kurz sein und jeweils nur eine Aussage enthalten. Durch die Vorgabe von nur einer Aussage pro Satz besteht eigentlich keine Möglichkeit, Konjunktionen zu verwenden oder Nebensätze zu bilden. Um dennoch den Zusammenhang von Sätzen deutlich machen zu können, ist es nach den Regeln des *Netzwerks Leichte Sprache* erlaubt, die entsprechenden Konnektoren am Satzanfang zu benutzen – auch wenn der entstehende Satz normalerweise nicht eigenständig sein dürfte, sondern ein Nebensatz sein müsste. Obwohl es sich in Märchen bei längeren zusammenhängenden Passagen oft nur um Parataxen[137] handelt, die der geübte Leser leicht gedanklich segmentieren kann, sollten diese bei Leichter Sprache in Einzelsätze unterteilt werden. Die Sätze werden so kürzer. Sie verlieren dadurch wahrscheinlich etwas von ihrem Erzählfluss, sind aber für Menschen mit Leseschwierigkeiten besser zu überschauen und nachzuvollziehen.

4.2.4 Textebene

In Bezug auf Märchen ist von den Hinweisen zur Textebene[138] gemäß den Regeln des *Netzwerks Leichte Sprache* nur einer relevant: „Sie dürfen einen Text beim Schreiben in Leichter Sprache verändern. Inhalt und Sinn müssen aber stimmen.“[139] Das erlaubte Maß an Unterschieden zwischen einem Leichte-Sprache-Text und seinem standardsprachlich verfassten Äquivalent ist relativ hoch, zumindest was die sprachliche Form betrifft. Wichtig ist jedoch, dass keine wesentlichen Inhalte verloren gehen. Man sollte also, um auf die hier gewählte Textsorte zurückzukommen, ein Märchen nicht so stark verändern, dass eine ganz neue Geschichte entsteht. Ein Leser, der zunächst beispielsweise nur mit „Dornröschen“ in Leichter Sprache in Kontakt gekommen ist, sollte die Geschichte beziehungsweise ihre Grundzüge wiedererkennen können, wenn er sie später in der

[136] Netzwerk Leichte Sprache 2013, S. 17.
[137] Vgl. Kapitel 2.3 dieser Arbeit.
[138] Vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013, S. 19 ff.
[139] Ebd., S. 21. Die übrigen Hinweise des *Netzwerks Leichte Sprache* zur Textebene beziehen sich beispielsweise auf die Ansprache der Leser und das Vermeiden von Verweisen.

KHM-Fassung liest. Eine Garantie dafür gibt es nicht, aber dieses Ziel sollte man beim Verfassen des Textes in Leichter Sprache vor Augen haben. Schließlich geht es darum, dass Menschen ungeachtet ihrer sprachlichen Voraussetzungen am gemeinsamen Kulturgut ihrer Gesellschaft teilhaben und sich im Idealfall auch darüber austauschen können.

Ferner sehen die „Regeln für Leichte Sprache“ in der Kategorie „Wörter“ vor, dass für eine Sache immer dasselbe Wort verwendet wird – dies bezieht sich jedoch auf den gesamten Text. Synonyme können es für unerfahrene Leser schwierig machen, die verschiedenen Wörter demselben Inhalt zuzuordnen. Diese Vorgabe kommt der Feststellung entgegen, dass „Geschichten mit vielen Wiederholungen [...] besonders geeignet für Hörgeschädigte aber auch für andere Kinder mit gravierendem Sprachentwicklungsrückstand [sind].“[140]

Auf der Textebene ist noch ein weiterer Punkt wichtig, der allerdings in den Regeln des *Netzwerks Leichte Sprache* an keiner Stelle erwähnt wird: das Tempus. Märchen stehen in den KHM in der Vergangenheit, genauer im Präteritum. Verbformen des Präteritums können aber, wie bereits erläutert, für die Adressaten schwierig sein. Es verhält sich ähnlich wie bei dem auf der Satzebene angesprochenen Unterschied zwischen Konjunktiv und Indikativ. Da jedoch Märchen komplett – mit der seltenen Ausnahme einer Schlussformel – im Präteritum formuliert sind, ist dies ein Kriterium auf Textebene.

Den Weg zu einem möglichen Umgang mit dieser Problematik weisen könnte die in der Forschungsliteratur mehrfach geäußerte Feststellung, dass mit der einleitenden Formel im Präteritum („Es war einmal“) nicht etwa hervorgehoben werden solle, dass es sich um etwas Vergangenes handelt: „[Sie] will keineswegs die Vergangenheit des Erzählten betonen, sondern im Gegenteil andeuten: was einmal war, hat die Tendenz, immer wiederzukommen.“[141] Die Einleitung drückt folglich eher Zeitlosigkeit als Vergangenheit aus.[142] Dazu passt es auch, dass dem Präteritum als Erzähltempus im Roman – also nicht nur in Märchen – die Funktion zugeordnet wird, „den Eintritt in eine zeitlose Gegenwart der Fiktion“[143] zu markieren. Des Weiteren sei daran erinnert, dass das Präteritum oft erst durch den bewussten Eingriff der Brüder Grimm seinen Weg in die Märchen gefunden hat. Vor diesem Hintergrund erscheint es mir legitim, in einem Märchentext in Leichter Sprache wieder zum Präsens zurückzukehren. Möchte man im Leichte-Sprache-Text statt des Präteritums das Präsens verwenden, muss man den Text allerdings an verschiedenen

[140] Peltzer-Karpf 1994, S. 285.
[141] Lüthi 2008, S. 39.
[142] Vgl. Zipes 2007, S. 4.
[143] Avanessian und Hennig 2012, S. 23.

Stellen ändern – nicht nur das jeweilige Verb eines Satzes.[144] Erzählt man die Geschichte ohne weitere Veränderungen im Präsens, erkennen die Leser vielleicht nicht, dass es sich um einen fiktionalen Text handelt. Es könnte zu Missverständnissen und zu der Fehlinterpretation kommen, dass es sich um die Erlebnisse von real existierenden Menschen aus der heutigen Zeit handelt.

4.2.5 Gestaltung

Vorgaben zur Gestaltung und Bebilderung[145] beziehen sich zwar ebenfalls auf den gesamten Text, jedoch nicht auf die inhaltlich-sprachliche, sondern nur auf die formal-gestalterische Seite. Daher werden sie einer eigenen Ebene zugeordnet.

Jeder neue Satz soll in einer neuen Zeile stehen und eine Silbentrennung am Zeilenende oder ein Seitenwechsel mitten im Satz ist zu vermeiden. Empfohlen wird weiterhin der häufige Einsatz von Absätzen, die Wahl einer ausreichenden Schriftgröße (ab 14 pt) sowie eines Zeilenabstandes von mindestens 1,5 Zeilen. Eine serifenlose, für den ganzen Text verwendete Schrift wird empfohlen (z. B. Arial oder Tahoma). Zudem soll der Text linksbündig ausgerichtet sein. Diese Vorgaben sorgen dafür, dass der Text optisch übersichtlich geordnet ist und dadurch leichter wahrnehmbar sowie in der Folge auch inhaltlich besser nachvollziehbar wird – Zeilenwechsel machen deutlich, dass eine Informationseinheit endet, Absätze unterstreichen den Wechsel zwischen verschiedenen thematischen Abschnitten.

Eine Ausnahme wird es in dem von mir erstellten Märchentext in Leichter Sprache bezüglich der linksbündigen Ausrichtung geben: Da Sonderzeichen vermieden werden sollen und dazu u. a. Anführungszeichen gezählt werden, möchte ich Aussagen, die eine direkte Rede darstellen, leicht nach rechts einrücken. So heben sie sich vom vorausgehenden und nachfolgenden Erzähltext als Einheit ab. Linksbündig sind diese Passagen dann im Prinzip immer noch, nur beginnen sie nicht am linken Seitenrand, was eventuell nicht ganz im Sinne des Regelwerks des *Netzwerks Leichte Sprache* ist.

Zur Hervorhebung einzelner Textteile sind den „Regeln für Leichte Sprache“ zufolge eine andere Schriftfarbe und auch Fettdruck geeignet – abgeraten wird von kursiver Schrift oder Dauergroßschreibung. In Anlehnung an das bereits erwähnte Pilotprojekt „Leichte Sprache in der Niedersächsischen Justiz“ der Universität Hildesheim wird in dem

[144] Welche Änderungen dies konkret sein können, wird in Kapitel 7.2.3 an einer Märchenumsetzung in Leichter Sprache veranschaulicht.
[145] Vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013, S. 22 ff.

Leichte-Sprache-Märchen in dieser Arbeit für Negationen Fettdruck verwendet, damit das verneinende Element („nicht“ oder „kein“) nicht übersehen wird.

Abschließend weisen die „Regeln für Leichte Sprache“ darauf hin, dass der Einsatz von Bildern zum Textverständnis beiträgt, sofern diese für den Kontext relevant sind. Es soll dabei beachtet werden, dass die Bilder „scharf und klar“ sind und dass sie „nicht als Hintergrund“ verwendet werden. Die Aussage, dass Bilder das Textverständnis erleichtern können, wird auch in der Fachliteratur bestätigt: „Text comprehension can be facilitated by illustrations [...]. The conclusion is supported by the fact that pictures are remembered better than words [...].“[146] Auch speziell in Bezug auf Kinder wurde die Wirkung von mit dem Textinhalt konformen Bildern untersucht und als hilfreich für das Verständnis bezeichnet.[147] Besonders interessant ist eine von King/Quigley erwähnte Studie,[148] die gezeigt hat, dass Bilder gehörlosen Kindern beim Lernen von Wörtern helfen – ein weiterer Hinweis darauf, dass Leichte Sprache und die dazugehörigen Gestaltungsvorschläge den Bedürfnissen gehörloser oder frühzeitig stark hörgeschädigter Menschen entgegenkommen. Davon abgesehen ist Bildmaterial des Weiteren geeignet, „Interesse an einem Text zu wecken und ihn optisch aufzulockern.“[149]

4.2.6 Zusammenfassung und weitere Anmerkungen

Vergleicht man sie mit den speziellen Schriftsprachproblemen gehörloser oder stark hörgeschädigter Menschen, scheinen die Kriterien für Leichte Sprache gemäß den „Regeln für Leichte Sprache“ insgesamt geeignet zu sein, um diesen Personen das Verständnis eines Textes zu erleichtern. An wenigen Stellen werde ich von dem Regelwerk abweichen (Mediopunkt statt Bindestrich) bzw. es auf spezifische Weise interpretieren (Fettdruck für Verneinung). Schließlich haben sich diese Anpassungen bereits in dem Leichte-Sprache-Projekt der Universität Hildesheim bewährt, bei dem die Texte von Gehörlosen geprüft wurden. Diese Prüfung ist im Übrigen ein wichtiger Schritt, um die eher theoretisch begründeten Formulierungsentscheidungen praktisch auf ihre Wirkung hin zu überprüfen. Das ist besonders bei der hier gewählten Hauptadressatengruppe gehörloser Kinder interessant und sollte in viel größerem Umfang stattfinden, als es diese Arbeit leisten kann, da es nur wenige Studien zum Nutzen von speziell angefertigtem oder angepasstem Lesematerial für Gehörlose gibt.[150]

[146] Mikk 2005, S. 913.
[147] Vgl. King und Quigley 1985, S. 143.
[148] Vgl. ebd.
[149] Kellermann 2014, S. 10.
[150] Vgl. King und Quigley 1985, S. 135 f.

Aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe sei an dieser Stelle außerdem darauf hingewiesen, dass Leichte Sprache nicht als die Ideallösung für alle Hörgeschädigten bzw. Gehörlosen zu sehen ist – manche benötigen vielleicht eher Gebärdensprache, andere wiederum verstehen auch Texte, die nicht in Leichter Sprache verfasst sind.[151] Die Leichte Sprache ist aber eine Möglichkeit, den Betroffenen mit geringer Schriftsprachkompetenz den Zugang zur Welt des Lesens zu erleichtern oder überhaupt erst zu ermöglichen. Sie soll keine Texte ersetzen, sondern für Zusatzangebote genutzt werden. Sie ermöglicht den ungeübten Lesern Erfolgserlebnisse, was wichtig ist, um ihre Motivation aufrechtzuerhalten.[152]

Außerdem kann ein Text in Leichter Sprache aufgrund seiner klareren Strukturen gleichzeitig eine bessere Grundlage für eine Übersetzung in Gebärdensprache sein als die standardsprachliche Version. Entsprechend stellt auch der Deutsche Gehörlosen-Bund in seiner eigentlich kritischen Stellungnahme zur Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV) fest, dass die darin vorgesehene

> Benutzung einer möglichst klaren und allgemeinverständlichen Sprache [...] natürlich grundsätzlich auch von gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Menschen begrüßt [wird]. Denn dies bildet eine wichtige Grundlage für eine gut verständliche Übersetzung in die Deutsche Gebärdensprache [...].[153]

Zu den Menschen, die von einem Märchen in Leichter Sprache profitieren könnten, zählen also zum Beispiel auch hörende Betreuer oder Eltern von gehörlosen Kindern, die versuchen, mit diesen in Gebärdensprache zu kommunizieren. Es ist ohnehin anspruchsvoll, einen Text spontan in Gebärdensprache zu übersetzen; hinzu kommt, dass die Gebärdensprachkompetenz insbesondere der hörenden Eltern oft gering ist. Diese Problematik wird auch von der schon erwähnten Lehrerin Christiane Lutz geschildert, als sie die gemeinsame Lektüre mit der gehörlosen Schülerin Eva beschreibt. Lutz hat Schwierigkeiten, den zu lesenden Text gleichzeitig in Gebärdensprache wiederzugeben:

> Begleitend zum gesprochenen Wort gebärde ich, doch mein Gebärdenwortschatz ist für dieses Textangebot nicht annähernd umfassend und differenziert genug. Immer wieder muss ich den Inhalt mit eigenen Worten erklären. Gleichzeitig versuche ich, nicht allzu sehr vom Text abzuweichen.[154]

Ein Text in Leichter Sprache könnte hier eine große Hilfe sein.

Insbesondere die Vorgaben auf der Wortebene kommen den Gehörlosen selbst mit großer Wahrscheinlichkeit entgegen, da ihre Leseschwierigkeiten verschiedenen

[151] Vgl. auch Hennies 2008, S. 17.
[152] Vgl. Lutz 2003, S. 205 f.
[153] Deutscher Gehörlosen-Bund e. V. 2004.
[154] Lutz 2003, S. 45 f.

Untersuchungen zufolge oft auf Wortschatzproblemen basieren. Fraglich ist jedoch, wie die Forderung nach einfachen, bekannten Wörtern konkret umzusetzen ist. Schließlich kann die Einschätzung eines Schwierigkeitsgrades sehr subjektiv sein. Das *Netzwerk Leichte Sprache* empfiehlt, die Texte zu diesem Zweck immer prüfen zu lassen. Vor allem Menschen mit Lernschwierigkeiten werden vom *Netzwerk Leichte Sprache* als Prüfer empfohlen:

> Ist der Text
> für Menschen mit Lern-Schwierigkeiten?
> Dann lassen Sie den Text
> von diesen Menschen prüfen.[155]

In der Fragestellung deutet sich aber an, dass damit gemeint ist: Man sollte die Texte Menschen aus der Adressatengruppe zur Prüfung geben, für die man schreibt. Ob man dieser Problematik zusätzlich auf andere Weise begegnen kann, indem man sich nämlich der häufigsten Wörter des Deutschen bedient, soll im weiteren Verlauf erörtert werden.

[155] Netzwerk Leichte Sprache 2013, S. 35.

5 Worthäufigkeit

5.1 Allgemeine Überlegungen

Der Wortschatz beziehungsweise das Lexikon stellt eine besondere Herausforderung für Sprachlerner dar, weil es sich dabei im Gegensatz zu grammatischen oder phonologischen Einheiten, die in begrenzter Zahl vorliegen, um ein offenes Subsystem der Sprache handelt.[156] Der Wortschatz einer Sprache befindet sich stets in Entwicklung, er kann sich – meist über lange Zeiträume hinweg – verändern und vor allem auch erweitern. Die Lexik ist gleichzeitig aber äußerst wichtig, da sie „zu den fundamentalen Grundlagen sprachlicher Kommunikation [gehört] [...]. Sie stellt das Depot zur Ausübung verschiedener kommunikativer Funktionen dar.“[157] Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass „[s]ubstantial correlations between individuals' vocabulary knowledge and reading comprehension skills have been found [...].“[158] Es ist naheliegend, dass die Beziehung zwischen diesen beiden Aspekten über eine bloße Korrelation hinausgeht und zumindest ein gewisser kausaler Zusammenhang besteht: Ist einem Leser ein Wort in einem Text unbekannt, muss das noch kein Problem darstellen – er kann sich dessen Bedeutung vielleicht dank seines Verständnisses des übrigen Textes erschließen. Wenn sich jedoch die unbekannten, nicht verstandenen Wörter und damit die nicht erfassten Inhalte häufen, kann das dazu führen, dass der gesamte Text nicht verstanden wird – auch wenn es beispielsweise auf grammatikalischer Ebene überhaupt keine Probleme gibt. So kommt „[d]er Wortschwierigkeit [...] bei der Vorhersage der Lesbarkeit nach den Ergebnissen zahlreicher Studien [...] die größte Bedeutung zu [...].“[159]

Man hat deshalb unter anderem – beispielsweise neben der Analyse des Einflusses der Wortlänge – versucht, herauszufinden, wie viele Wörter eines Textes bekannt sein müssen, damit der Leser ihn insgesamt verstehen kann:

> The question “How much of the language in reading materials should be known by the reader?” is of great importance, and it is one that continues to be of importance well beyond the beginning reading stage.[160]

In den 1970er- und 1980er-Jahren war die Annahme verbreitet, dass 60 bis 70 Prozent der Wortformen eines Textes bekannt sein müssen, damit er verstanden wird. Empirische

[156] Vgl. Kühn 1979, S. 19.
[157] Ebd., S. 4.
[158] King und Quigley 1985, S. 137.
[159] Kercher 2013, S. 100.
[160] King und Quigley 1985, S. 117.

Studien haben jedoch laut Erwin Tschirner ergeben, dass für das richtige Textverständnis 95 Prozent bekannte Wortformen nötig sind.[161]

Unabhängig davon, ob nun 70 oder doch 95 Prozent der Wortformen bekannt sein müssen, weiß der Verfasser eines Textes oft nicht, welche Wörter seine Leser kennen. In einer Unterrichtssituation, in der ein Lehrer seinen Schülern über einen längeren Zeitraum eine Sprache von Grund auf beibringt und mit bestimmtem Material inklusive Wortschatzlisten arbeitet, mag es für ihn möglich sein, sehr genau einzuschätzen, welche Texte ausreichend viele bekannte Wörter enthalten und welche nicht. In Bezug auf die hier gewählte Zielgruppe der frühzeitig stark Hörgeschädigten und Gehörlosen ist diese Einschätzung jedoch äußerst schwierig, da diese – wie zuvor erläutert – sehr heterogen ist. Darum gibt es auch laut Aussage der Lehrkraft, die die Prüfung meines Leichte-Sprache-Textes organisiert, keine einheitlichen Lernwortschätze, mit denen typischerweise und konsequent im Deutschunterricht mit gehörlosen Kindern gearbeitet würde. Gäbe es solche Wortschätze, könnte man sich beim Formulieren eines Textes an ihnen orientieren.

Natürlich ist für die Verständnissicherung die Prüfung von Texten durch Mitglieder der Zielgruppe ein sehr hilfreicher und wichtiger Schritt. Jedoch kann eine weitere Vorgehensweise womöglich helfen, den verwendeten Wortschatz schon vor der Prüfung so zu gestalten, dass der Text weniger Verständnisprobleme bereitet: der Abgleich mit Worthäufigkeitslisten. Für die Verwendung häufiger und – gemäß den Leichte-Sprache-Kriterien – im Text mehrfach wiederkehrender Wörter gibt es hauptsächlich zwei Argumente. Das erste ist der Vertrautheits- bzw. Wortfrequenzeffekt:

> [D]er sogenannte Vertrautheits- oder Wortfrequenzeffekt [ist ein empirisch gesicherter Sprachverarbeitungseffekt], der besagt, daß in einer Sprache häufig vorkommende Wörter schneller und besser erkannt werden als seltene [...].[162]

Beim Lesen im Speziellen gilt diese positive Auswirkung häufiger Wörter auf die Erkennungszeit sowohl in Bezug auf die globale, also textübergreifende Häufigkeit als auch für die lokale, also textspezifische Worthäufigkeit.[163] Es ist demnach für die Worterkennung sinnvoll, die häufigsten Wörter einer Sprache zu verwenden sowie innerhalb des Textes mit Wiederholungen und wenig Synonymen zu arbeiten. Die in den „Regeln für Leichte Sprache“ formulierten Vorgaben, „bekannte“ – also im vorliegenden Fall häufige – Wörter zu benutzen und eine Sache immer mit demselben Wort zu bezeichnen, sind folglich auch aus wissenschaftlicher Sicht gerechtfertigt.

[161] Vgl. Tschirner 2005, S. 2.
[162] Kolbert-Ramm 1994, S. 1. Vgl. auch Kercher 2013, S. 72.
[163] Vgl. Kercher 2013, S. 72 f.

Als zweites Argument für die Verwendung häufiger Wörter sind verschiedene Studien anzuführen, die belegen, dass die hochfrequenten Wörter einer Sprache eine hohe Textdeckung aufweisen, also einen Großteil vieler in dieser Sprache verfassten Texte ausmachen. Die Angaben zur Begrenzung der häufigsten Wörter mit ihrer jeweiligen prozentualen Textabdeckung variieren. Der Franzose Pierre Guiraud kam beispielsweise zu dem Schluss, dass die 100 häufigsten Wörter 60 Prozent, die 1 000 häufigsten Wörter 86 Prozent und die 4 000 häufigsten Wörter 97,5 Prozent eines Textes ausmachen.[164] Der Dudenverlag gibt in Bezug auf die Texte, die den Dudenkorpus bilden, an, dass man mit den 100 häufigsten Wörtern (jeweils Grundformen) fast 50 Prozent Textdeckung erreicht und mit den 2 327 häufigsten Wörtern 75 Prozent.[165] Ebenfalls auf Grundformen – welche man durch Lemmatisierung erhält – bezieht sich Erwin Tschirner, der ähnliche Angaben wie Guiraud macht:

> Da [...] Lemmatisierung eine Reduktion der Wortformen um ca. 40 % bewirkt, kann man durchaus mit den häufigsten 2000 Lexemen einer Sprache auf eine Textabdeckung von 90 % kommen und mit den häufigsten 4000 Lexemen auf 95 %, was bereits sehr nahe an der als nötig empfundenen Prozentzahl von 97 - 98 % sowohl für Textverständnis wie auch für implizites Lernen liegt.[166]

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Textdeckung und Textverständnis stellt Lothar Hoffmann fest: „Wenn auch die [...] Textdeckung nicht mit dem Grad des Textverständnisses gleichgesetzt werden darf, so ist sie doch ein sehr wichtiger Gesichtspunkt für den Fremdsprachenunterricht [...].“[167] Auch wenn eine absolute Gleichsetzung zu weit gehen würde, da für das Textverständnis noch weitere sowohl text- als auch rezipientenseitige Faktoren eine Rolle spielen, gibt es Studien, in denen ein negativer Einfluss seltener Wörter auf das Textverständnis festgestellt wurde, was im Umkehrschluss eine positive Auswirkung häufiger Wörter nahelegt:

> Marks, Doctorow, and Wittrock (1974) and Wittrock, Marks and Doctorow (1975) found that reading comprehension was lowered when 15% of the high frequency words in a text were replaced by rare synonyms (low frequency words) [...].[168]

Erwin Tschirner formuliert es so: „Je häufiger die Wörter, die man kennt, sind, desto mehr tragen sie zur Textabdeckung und damit zum Verständnis des Textes bei.“[169] Auch Kercher weist darauf hin, dass „[d]ie Worthäufigkeit [...] stark mit der Wortbekanntheit [korreliert] [...].“[170] Die Worthäufigkeit zählt daher auch zu den Parametern, die sich für die

[164] Vgl. Hoffmann 1975, S. 32.
[165] Vgl. duden.de.
[166] Tschirner 2005, S. 12 f.
[167] Hoffmann 1975, S. 32.
[168] King und Quigley 1985, S. 137.
[169] Tschirner 2005, S. 12.
[170] Kercher 2013, S. 101.

Lesbarkeitsvorhersage eines Textes eignen.[171] Es bleibt also festzuhalten, dass häufige Wörter das Textverständnis zwar nicht garantieren,[172] wohl aber in hohem Maße dazu beitragen können.

Es erscheint also sinnvoll, die Vorgaben aus den „Regeln für Leichte Sprache“, von denen sich viele auf den Text insgesamt und auf die Satzebene beziehen, um eine weitere Komponente zu ergänzen beziehungsweise sich genauer mit dem Aspekt „bekannte Wörter“ zu befassen. Es soll untersucht werden, inwiefern die Auswahl bekannter Wörter durch einen Wortlistenabgleich unterstützt werden kann. Dies könnte bei der Übersetzung eines Textes in Leichte Sprache genutzt werden, um seltene Wörter im Ausgangstext zu identifizieren, oder bei einer Neufassung im Nachhinein, um die intuitiv gewählten Wörter auf ihre Häufigkeit hin zu überprüfen.

Das Prinzip von Untersuchungen zu Worthäufigkeiten lässt sich wie folgt zusammenfassen: „Die Methodik der Frequenzuntersuchungen besteht vereinfachend darin, die Häufigkeit sämtlicher Wörter, die in den zugrundeliegenden Quellen auftreten, zahlenmäßig zu erfassen.“[173]

Besonders hervorzuheben ist an dieser Beschreibung von Peter Kühn der Hinweis auf die „zugrundeliegenden Quellen“. Wenngleich Wortfrequenzzählungen oft bei der Auswahl wichtiger Wörter – beispielsweise zur Erstellung eines Grundwortschatzes – für Objektivität[174] sorgen sollen, muss doch bedacht werden, dass ihre Ergebnisse nicht für eine ganze Sprache gültig sind. Genau genommen haben die Häufigkeitswerte nur in Bezug auf die verwendeten Quellen, die Korpustexte, eine Gültigkeit. Ein aus sehr vielen Texten bestehendes Korpus erhöht zwar die Wahrscheinlichkeit, dass die Häufigkeitsverteilung für weitere Texte gleich oder ähnlich ist, bietet jedoch ebenfalls keine Garantie für Repräsentativität in Bezug auf die ganze Sprache:

> Selbst bei einem ziemlich umfangreichen Korpus geben Häufigkeitswerte [...] keine Gewähr für eine Repräsentativität für den gesamten Sprachzustand, da die festgelegte Häufigkeit auf die zugrundeliegenden Texte bezogen bleibt.[175]

Es ist also wichtig, bei der Wahl einer oder mehrerer Listen, mit denen man seinen Text abgleichen möchte, zu wissen, auf welchen Korpora diese beruhen. Neben der Größe

[171] Vgl. Bamberger und Vanecek 1984, S. 81 sowie Kercher 2013, S. 346 und S. 356.
[172] Wenn beispielsweise ein komplizierter Satzbau im Text vorherrscht, hat dies sicherlich negative Auswirkungen auf das Textverständnis, selbst wenn überwiegend häufige, bekannte Wörter verwendet wurden.
[173] Kühn 1979, S. 30.
[174] Vgl. ebd., S. 29.
[175] Kühn 1979, S. 45. Vgl. hierzu auch Köhler 2005, S. 10.

eines Korpus sind außerdem unter anderem die enthaltenen Textsorten und die Aktualität wichtige Parameter, die zu berücksichtigen sind.[176]

5.2 Verschiedene Worthäufigkeitslisten

Es gibt zahlreiche verschiedene Wortfrequenzlisten und Häufigkeitswörterbücher. Das im deutschen Sprachraum wohl bekannteste Häufigkeitswörterbuch stammt von Friedrich Wilhelm Kaeding und erschien im Jahr 1898. Es umfasst knapp 11 Millionen Wörter.[177] Obwohl es über 100 Jahre alt ist, ist es noch immer Grundlage vieler Grund- und Aufbauwortschätze für die deutsche Sprache.[178] Diese Liste ist schon allein aufgrund ihres Alters trotz des großen zugrunde liegenden Korpus nicht für den hier vorgesehenen Abgleich geeignet. Sie enthält viele Begriffe mit hoher Häufigkeit, z. B. aus dem Militärbereich, die heute im Sprachgebrauch keine Rolle mehr spielen und keinesfalls den Wortschatz junger Menschen widerspiegeln. Gleiches gilt unter anderem für die Fortführung der Arbeit Kaedings durch Helmut Meier.[179] Auch die Zusammensetzung des Korpus spricht gegen eine Eignung für diese Arbeit, da neben literarischen Werken – also eventuell auch einigen Märchen – vor allem „Zeitungstexte, amtliche Bekanntmachungen und Verordnungen, Geschäftsbriefe und Fachliteratur“[180] darin enthalten sind. Für Kaedings Zwecke, nämlich die Verfeinerung des Stenografiesystems, war diese Korpuszusammensetzung natürlich sehr sinnvoll.

Zu den neueren Wortfrequenzlisten gehören unter anderem diejenigen der Universität Leipzig. Diese sind jedoch ebenfalls für die vorliegende Textthematik und Zielgruppe nicht adäquat, da sie ausschließlich auf Zeitungs-, Web- und Wikipediakorpora beruhen – wobei laut Erwin Tschirner ein deutlicher Schwerpunkt auf Zeitungsartikeln liegt.[181]

Ebenfalls aktuell und umfangreich sind die Listen, die das Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim veröffentlicht.[182] Sie basieren auf dem Deutschen Referenzkorpus (DeReKo), das „mit 24 Milliarden Wörtern (Stand 15.04.2014) die weltweit größte

[176] Vgl. Tschirner 2005, S. 5 f.
[177] Vgl. Aichele 2005, S. 16.
[178] Vgl. Tschirner 2005, S. 1.
[179] Vgl. Kühn 1979, S. 43.
[180] Tschirner 2005, S. 3.
[181] Vgl. ebd., S. 4 f. Eine Liste der verfügbaren Korpora ist abrufbar unter: http://asvdoku.informatik.uni-leipzig.de/corpora/index.php?id=full-list-of-corpora, zuletzt geprüft am 19.05.2014.
[182] Die Listen des IDS sind abrufbar unter: http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/methoden/derewo.html, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

linguistisch motivierte Sammlung elektronischer Korpora mit geschriebenen deutschsprachigen Texten aus der Gegenwart und der neueren Vergangenheit [bildet].“[183]

Das DeReKo enthält zwar wie die Leipziger Liste viele Zeitungstexte, dürfte aber etwas ausgewogener sein als diese, da auch „**belletristische**, wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte [...] sowie eine **breite Palette weiterer Textarten** [Hervorhebungen S. B.]“[184] einbezogen wurden.

Eine weitere interessante Worthäufigkeitsliste stammt von Bamberger und Vanecek (1984). Diese beiden Autoren haben für ihre Auseinandersetzung mit der Lesbarkeit von Texten (für Kinder und Jugendliche) einen Korpus aus Schüleraufsätzen analysiert. Die darin enthaltenen rund 350 000 Wörter führten zu einer Liste von 15 000 verschiedenen Wörtern, die nach ihrer Häufigkeit geordnet wurden.[185] Um innerhalb der gewählten Textsorte Aufsatz ein möglichst breites Themenspektrum und einen entsprechend gefächerten Wortschatz zu erzielen, sollten die Schüler zum Beispiel einen Tag im Leben sehr unterschiedlicher Personen beschreiben – beispielsweise eines Lehrers, eines Rennfahrers oder auch eines Seeräubers.[186]

Auch der Orientierungswortschatz von Naumann (1999) soll für den Wortabgleich in dieser Arbeit herangezogen werden. Naumann hat für seinen Wortschatz 18 unterschiedliche empirische Zählungen in einem Korpus von insgesamt rund 15 Millionen Wörtern herangezogen.[187] In die veröffentlichte Orientierungsliste, die am Ende knapp 2 000 Wörter umfasste, wurden nur Wörter aufgenommen, die eine bestimmte Häufigkeit haben – und das in mehr als einer der Quellen – sowie nicht ausschließlich aus dem Bereich der Erwachsenensprache stammen.[188] Es wurde insbesondere Kindersprache berücksichtigt. Das ist für die Zwecke dieser Arbeit besonders interessant und voraussichtlich hilfreich, da Kinder die Hauptzielgruppe des zu verfassenden Leichte-Sprache-Textes darstellen und möglichst ihrem Wortschatz entgegengekommen werden soll.

Im Folgenden werde ich mein Vorgehen auf den verschiedenen Ebenen des Verfassens, Gestaltens und Prüfens des neuen Märchentextes erläutern.

[183] Institut für Deutsche Sprache (IDS).
[184] Ebd.
[185] Vgl. Bamberger und Vanecek 1984, S. 38.
[186] Vgl. ebd., S. 173.
[187] Vgl. Naumann 1999, S. 51.
[188] Vgl. ebd., S. 169 f.

6 Methodik

6.1 Auswahl des Märchens

Der erste Gedanke bezüglich der Märchenauswahl war es, einen der „Klassiker“ auszusuchen, da diese besonders stark in der Gesellschaft und in ihrem Sprachgebrauch verankert sind – man denke an das Beispiel des „Dornröschenschlafs“. So war dann „Dornröschen“ schnell der Favorit, da es auch vom Umfang her einigermaßen in den Rahmen der Arbeit gepasst hätte. Da jedoch eine praktische Prüfung des Textes im LBZH in Hildesheim stattfinden sollte, musste die Wahl in Absprache mit der entsprechenden Lehrkraft getroffen werden. Diese teilte mir mit, dass sie „Dornröschen“ mit den Schülern schon behandelt habe. Das könnte die Ergebnisse der Prüfung natürlich dahingehend beeinflussen, dass weniger Verständnisprobleme auftauchen, weil die Schüler von ihrem Vorwissen profitieren. Um diese mögliche Verfälschung zu vermeiden, suchte ich nach Alternativen. Leider sind viele der „Klassiker“, wie beispielsweise „Schneewittchen“, zu umfangreich für meine Zwecke. Deshalb fiel die Wahl auf „Die Sterntaler“. Es gehört ebenfalls zu den bekanntesten Märchen aus der Sammlung der Brüder Grimm.[189] „Die Sterntaler“ ist sehr kurz, beinhaltet aber dennoch in seiner kompakten Form viele märchentypische Aspekte, die für eine Umsetzung in Leichter Sprache interessant sind und genauer betrachtet werden müssen.

6.2 Übersetzung oder Neufassung?

Ich spreche bewusst von einer „Umsetzung“ in Leichter Sprache und möchte das nun erläutern. In anderen Zusammenhängen, beispielsweise bei juristischen Texten, wird Wert darauf gelegt, dass es sich um eine Übersetzung eines standardsprachlichen Textes in Leichte Sprache handelt. Man kann also größtenteils Ausgangs- und Zieltext nebeneinander legen und wird dieselben Inhalte an etwa der gleichen Stelle finden. Denn Leichte Sprache soll niemandem schwierigere Themen vorenthalten, sondern diese verständlich darstellen. Das Umformulieren eines bestimmten, schon vorhandenen Textes in Leichte Sprache hat auch in Bezug auf Anspruch und Dauer den Charakter einer Übersetzungstätigkeit.

Im Falle des hier in Leichter Sprache verfassten Märchens verhält es sich etwas anders. Ich erstelle eine Neufassung des Märchenstoffs, halte mich also weniger präzise an einen vorgegebenen Ausgangstext. Das liegt einerseits daran, dass ich verschiedene Quellen berücksichtige. Neben meiner eigenen Erinnerung an das Märchen, wie ich es als Kind

[189] Vgl. Baumann-Geldern-Egmond 2000, S. 15.

gelesen habe oder es mir erzählt wurde, hat auf diese Neufassung sowohl die Lektüre von „Die Sterntaler“ in der letzten und heute verbreiteten Fassung der *KHM* Einfluss, als auch von „Das arme Mädchen“ – einer älteren, geringfügig anderen Version des Stoffes ebenfalls von Jacob und Wilhelm Grimm.[190] Des Weiteren wird sich die Leichte-Sprache-Fassung sprachlich so deutlich von den Originalmärchen mit ihren Diminutiven, dem Präteritum und den Redewendungen unterscheiden, dass man schon deshalb kaum noch von einer Übersetzung sprechen kann. Ein großer Unterschied zu anderen Leichte-Sprache-Umsetzungen sei hier noch einmal in Erinnerung gerufen: Schwierige Wörter sollen den Regeln zufolge, wenn man sie nicht ersetzen kann oder möchte, erklärt werden. Es würde jedoch den Erzählfluss und das Erleben von Fiktion ungemein stören, täte man dies in einem Märchen, um beispielsweise das Wort „Linnen“ oder die Bedeutung von Diminutiven zu erklären. Dies kann höchstens in Form eines Glossars und/oder unter Zuhilfenahme von Bildern geschehen. Auch das ist ein Aspekt, der zu einer geringeren Vergleichbarkeit zwischen Originalmärchen und Märchen in Leichter Sprache führt und deutlich macht, dass es sich um eine Neufassung anstatt einer Übersetzung handelt.

6.3 Zum Abgleich mit Worthäufigkeitslisten

Alle drei genauer vorgestellten Wortfrequenzlisten – teils in unterschiedlich umfangreichen Varianten – sollen zunächst für den Abgleich mit der Neufassung in Leichter Sprache herangezogen werden: IDS Mannheim (2007), Bamberger/Vanecek (1984) und Naumann (1999). Diese Listen wurden bereits für die Dissertation von Herrn Jan Kercher zur Verständlichkeit von Politikersprache in verschiedenen Größenabstufungen in eine Software eingepflegt,[191] die ich ebenfalls als technische Unterstützung beim Verfassen beziehungsweise bei der Gestaltung und der Verständlichkeitsprüfung des Märchens in Leichter Sprache nutzen möchte. Die von der *H&H Communication Lab GmbH* in Zusammenarbeit mit der Universität Hohenheim entwickelte Software namens *TextLab* kann einen Text in Bezug auf verschiedene Lesbarkeitsformeln und -parameter prüfen und so dem Nutzer dabei helfen, Problemstellen in seinem Text zu identifizieren.

Die in der Software vorhandenen Listen sind lemmatisiert, das heißt, sie enthalten Wortgrundformen – also beispielsweise keine konjugierten oder deklinierten Formen. Zwei der Listen stehen in unterschiedlich großen Varianten zur Verfügung: die IDS-Liste (300 und

[190] Ich beziehe mich im Folgenden auf die Digitalisierungen der KHM-Ausgaben von 1812/15 und 1977, die auf Zeno.org zur Verfügung stehen (s. Anhang A).
[191] Vgl. Kercher 2013, S. 192.

1 000 häufigste Wörter)[192] sowie die Liste nach Bamberger und Vanecek (1984) (300, 500, 1 000 und 2 000 häufigste Wörter).

Aus dem Orientierungswortschatz von Naumann (1999) wurde eine 614 Grundformen umfassende Liste extrahiert, die diejenigen Wörter aus dem Orientierungswortschatz enthält, „die in dessen Häufigkeitsprofil bei mindestens einer Worthäufigkeitszählung in der Kinder- und Erwachsenensprache als 'extrem häufig' gekennzeichnet waren“[193].

Man könnte aufgrund der Zusammensetzung und der Aktualität der jeweils zugrunde liegenden Korpora die Auswahl vielleicht noch weiter einengen. Ich möchte dies jedoch nicht tun, sondern die Abgleichsergebnisse der verschiedenen Listen miteinander und mit den Ergebnissen der Textprüfung durch eine Lehrkraft und zwei Schüler des LBZH vergleichen.

Um meinen Text, den ich nach den oben erläuterten Regeln für Leichte Sprache und mit von mir als geeignet eingeschätzten Wörtern verfasse, mit den Wortlisten abgleichen zu können, muss ich aus den verwendeten Wörtern eine Grundformenliste erstellen. Dies geschieht mit der frei verfügbaren Software *TreeTagger.* Es ist etwas manuelle Nacharbeit notwendig, da das Programm manche Wörter nicht kennt oder beispielsweise aufgrund von Umlauten nicht mit ihnen zurechtkommt. Anschließend kann ich die Grundformenliste meines Märchentextes in *TextLab* mit den verschiedenen Listen abgleichen lassen. Es wird dabei angezeigt, welche Wörter in der jeweils gewählten Liste enthalten sind, also zu den entsprechend häufigsten Wörtern zählen.

Die Wörter, auf die es dabei zunächst ankommt, sind die **nicht** in einer Liste enthaltenen Wörter. Dabei sind mehrere Aspekte interessant: Welche Wörter im von mir verfassten Märchentext zählen insgesamt nicht zu den häufigsten? In wie vielen der Worthäufigkeitslisten sind diese Wörter jeweils nicht enthalten? Welche Wörter sind vielleicht sogar in keiner einzigen der Listen zu finden? Außerdem soll ein Abgleich eines der Originalmärchen mit den Worthäufigkeitslisten erfolgen, um den darin verwendeten Wortschatz mit dem der Neufassung zu vergleichen und die Aussagekraft der Listen für Texte in Leichter Sprache noch besser beurteilen zu können.

---

[192] Auch die Varianten „2 000 häufigste Wörter“ und „3 000 häufigste Wörter“ sind in *TextLab* hinterlegt. Bei diesen gibt es jedoch Unterschiede zu den kleineren Listen, die für mich nicht nachvollziehbar sind. So ist beispielsweise das Wort „alt“ Teil der 1 000 häufigsten Wörter, in der Liste der 2 000 häufigsten Wörter hingegen fehlt es. Auch die Liste der 3 000 häufigsten Wörter weist solche unerklärlichen Abweichungen auf. Die Unregelmäßigkeiten ließen sich im Zeitrahmen dieser Arbeit nicht mehr nachverfolgen oder beheben, deshalb werden diese Listenabstufungen nicht berücksichtigt.

[193] Kercher 2013, S. 196.

Neben dieser technischen, um Objektivität bemühten Prüfung wird das Märchen in Leichter Sprache auch einem „Praxistest“ unterzogen: Gehörlose Schüler werden den Text im Unterricht lesen.

6.4 Prüfung durch eine Kontrollgruppe

6.4.1 Zur Kontrollgruppe

Die Kontrollgruppe ist leider recht klein: Es handelt sich um zwei Schüler[194] des LBZH in Hildesheim, im Weiteren als Kind A und Kind B benannt. Kind A ist 11 Jahre alt, Kind B 10 Jahre. Beide wurden gehörlos geboren. Die Kinder wurden von einer Lehrkraft für diesen Praxistest ausgesucht, da sie im Vergleich mit anderen Schülern des LBZH die größten Schwierigkeiten mit der Laut- beziehungsweise Schriftsprache haben und diesbezüglich besonderen Förderunterricht erhalten. Allerdings unterscheiden sich die beiden in ihren Voraussetzungen: Kind A trägt ein Cochleaimplantat und kann deshalb lautsprachliche Äußerungen wahrnehmen. Es versteht Vieles und kann meistens – wenn auch teils knapp und nicht fehlerfrei – antworten. Ein Zusatzfaktor, der den Umgang mit der deutschen Sprache für dieses Kind erschwert, ist sein Migrationshintergrund. Es gibt an, auch zu Hause zu lesen.

Kind B hat keinen Migrationshintergrund. Es trägt Hörgeräte, die jedoch nicht ausreichen, um die deutsche Sprache über das Gehör zu erlernen. Kind B beherrscht die Lautsprache daher nicht. Es hat auch beim Lesen viel größere Schwierigkeiten und tut sich oft schon mit kurzen Wörtern schwer, da es laut Auskunft der Lehrkraft visuelle Verarbeitungsschwierigkeiten hat und sich daher Wortbilder kaum merken kann. Da es für dieses Kind besonders wenige geeignete Texte gibt, liest es auch zu Hause nicht freiwillig und kann so nur schwer seine Lesekompetenz erweitern.

Beide Kinder beherrschen die Deutsche Gebärdensprache, sodass sie miteinander und mit der Lehrkraft kommunizieren können.

6.4.2 Ablauf

In der Unterrichtsstunde, in der die Prüfung durch die Kontrollgruppe stattfinden soll, erkläre ich den Kindern kurz, dass ich Studentin bin und mich damit befasse, wie man Texte vereinfachen kann. Die Lehrkraft übersetzt parallel in DGS, damit beide Kinder alles verstehen. Wir zeigen ihnen kurz „Die Sterntaler“ in der Originalfassung. Kind A – das ein

[194] Ich weise nochmals darauf hin, dass die männliche Form hier keinen Hinweis auf das Geschlecht der beiden Kinder darstellt.

Cochleaimplantat hat und der Lautsprache mächtig ist – versucht, dieses anzulesen. Zu Beginn liest es recht flüssig, in dem langen ersten Satz kommt es jedoch bald ins Stocken. Es scheint auch die einzelnen Sinneinheiten dieses sich über mehrere Zeilen erstreckenden Satzes nicht ganz zu erfassen. Ich erkläre, dass ich versucht habe, die Geschichte etwas einfacher zu erzählen, und bitte die Kinder, den mitgebrachten Text zu lesen und mir mitzuteilen, ob und welche Verständnisprobleme sie dabei haben.

Die Kinder gehen dann zum Lesen des Märchentextes einzeln mit der Lehrkraft und mir in einen abgetrennten Bereich des Raumes. Sie sollen sich nicht gegenseitig beeinflussen, ablenken oder einander helfen. Wir beginnen mit Kind B, also dem Kind mit den größeren Leseproblemen. Die Lehrkraft bittet es, den Text zu lesen und ihn dabei in Gebärdensprache wiederzugeben. Die Lehrkraft wiederum übersetzt für mich, was das Kind gebärdet. So bekommen wir einen Eindruck vom Textverständnis und den eventuell noch problematischen Wörtern.

Im Anschluss geben wir Kind A den Text und bitten es, ihn laut vorzulesen. Wäre dieses Kind beim Leseversuch von Kind B schon dabei gewesen, hätte es die Geschichte oder Teile davon bereits durch die Gebärden von Kind B mitbekommen. Gelegentlich fragt die Lehrkraft nach, ob Kind A bestimmte Wörter tatsächlich verstanden – und nicht nur gut ausgesprochen – hat. Es soll dann das jeweilige Wort gebärden.

7 Analyse

7.1 Zu Inhalt und Sprache von „Die Sterntaler“ und „Das arme Mädchen“

Das Märchen handelt in beiden Fassungen der Brüder Grimm (s. Anhang A) von einem Waisenmädchen, das nur noch die Kleidung hat, die es am Körper trägt. Es hat keine Unterkunft und außer einem geschenkten Stück Brot keine Nahrung. Im Laufe der Geschichte trifft das namenlose Mädchen nacheinander auf einen armen Mann und insgesamt vier bedürftige Kinder, an die es sein Brot und all seine Kleidungsstücke verschenkt. Als es am Ende selbst nichts mehr besitzt, weder Nahrung noch Kleidung, fallen die Sterne in Form von Talern vom Himmel. Außerdem hat das Mädchen plötzlich ein neues Leibchen an, mit dem es die Taler auffängt. So wird es „reich für sein Lebtag“.

Inhaltlich gibt es fast keinen Unterschied zwischen „Das arme Mädchen“ und „Die Sterntaler“, der Ablauf der Geschichte ist derselbe. In „Die Sterntaler“ hat allerdings die Religion ein stärkeres Gewicht. Hier heißt es, dass das zweimal als fromm bezeichnete Mädchen „im Vertrauen auf den lieben Gott“[195] seinen Weg geht. Außerdem sagt das Mädchen „Gott segne dirs“, als es dem armen Mann das Brot schenkt. In der älteren Fassung wird das Mädchen lediglich zweimal als „fromm“ bezeichnet, die anderen religiösen Hinweise sind hier noch nicht enthalten.

Mehr Unterschiede gibt es auf sprachlicher Ebene. Die bereits erwähnte Vorliebe der Brüder Grimm für Diminutive kommt in der neuen Fassung noch stärker zum Vorschein, aus „kein Haus“[196] wird „kein Kämmerchen“, „Bett“ wird zu „Bettchen“. Im alten Märchen ist sowohl vom „Stückchen“ als auch vom „Stück Brot“ die Rede, im neuen wird nur die Diminutivform verwendet. Auch auf andere Weise wird das Märchen noch weiter ausgeschmückt, zum Beispiel durch die Verwendung der anrührenderen Formulierung „ein mitleidiges Herz“ anstelle von „ein Mitleidiger“ und durch folgenden Einschub vor Beginn der kleinen Wanderung des Mädchens: „Und weil es so von aller Welt verlassen war [...]“. Ebenfalls das eingangs erwähnte Bestreben der Brüder Grimm, die Märchen etwas klarer und verständlicher zu gestalten, kann man beim Vergleich der beiden Fassungen erkennen: Bei der letzten Begegnung stellt das Mädchen in beiden Versionen fest, es könne auch sein letztes Kleidungsstück weggeben, da es bereits dunkel sei. Im neueren „Die Sterntaler“ wurde aber noch erklärend eingeschoben: „[D]a sieht dich niemand [...].“

[195] Dieses und alle weiteren Zitate aus „Die Sterntaler“ stammen aus folgender Fassung: Grimm und Grimm 1977, s. Anhang A.
[196] Dieses und alle weiteren Zitate aus „Das arme Mädchen“ stammen aus folgender Fassung: Grimm und Grimm 1812/15, s. Anhang A.

Sprachlich besonders auffällig und nicht Leichter Sprache entsprechend sind – neben den teils veralteten Wörtern und den Diminutiven – die langen Sätze. Wie bereits als typisch für Märchen angesprochen, tauchen viele Parataxen auf. Diese Satzverbindungen können geübte Leser zwar recht schnell im Kopf gliedern; für ungeübte Leser, die schon mit den einzelnen Wörtern Schwierigkeiten haben, machen sie es jedoch schwer, den Überblick zu behalten.

„Die Sterntaler“ und „Das arme Mädchen“ entsprechen auch in Bezug auf das Tempus den typischen Märcheneigenschaften. Der gesamte Text, mit Ausnahme der Wiedergabe von wörtlicher Rede und Gedanken ist im Präteritum – beziehungsweise bei Bezügen auf die Vorvergangenheit im Plusquamperfekt – verfasst. Eine Schlussformel, die in einigen anderen Märchen teils im Präsens steht, gibt es hier nicht.

7.2 Kommentar zur Neufassung in Leichter Sprache

7.2.1 Wortebene

Auf der Wortebene sind zunächst die Diminutive anzusprechen. Diese gibt es in der Leichte-Sprache-Fassung nicht. In einigen Fällen habe ich schlicht die Grundform des Wortes verwendet („Bett“ statt „Bettchen“), in anderen noch größere Veränderungen vorgenommen: In der Neufassung hat Stella kein Stückchen Brot, auch kein Stück Brot, sondern einfach ein Brot. Das ist inhaltlich eine vertretbare Änderung und sprachlich deutlich einfacher. Ein Großteil der Diminutive bezog sich auf die Kleidungsstücke, die Stella besitzt und weggibt. Hier kam jedoch als weitere Problematik hinzu, dass mindestens eins der Kleidungsstücke, das Leibchen, mit einem alten und heute kaum noch gebräuchlichen Wort bezeichnet wurde. Da es jedoch schwierig ist, hierfür eine andere Bezeichnung zu finden, habe ich mich entschlossen, dieses Kleidungsstück durch ein anderes zu ersetzen. Auch Hemd(lein) und Röcklein habe ich verändert – ersetzt oder weggelassen –, damit insgesamt eine sinnvolle Kombination entsteht, die das Kind ganz einkleidet: Das Mädchen in der Neufassung trägt eine Mütze (wie im Original), ein Kleid und eine Jacke. Es ist ein Kleidungsstück weniger als in den Ursprungstexten, was jedoch der Wirkung und der Verständlichkeit der Geschichte keinen Abbruch tun sollte. Da es in Leichter Sprache ohnehin viele Wiederholungen gibt, erschien es an dieser Stelle sinnvoll, den repetitiven Charakter durch diese Auslassung etwas abzuschwächen.

Es wurden noch einige weitere Wörter bewusst durch andere Wörter beziehungsweise Formulierungen ersetzt, da sie nicht die geläufigsten Bezeichnungen für diesen Sachverhalt zu sein schienen. Dazu gehört das Wort „frieren“. Ich habe hierfür Formulierungen gewählt, in denen das Adjektiv „kalt“ vorkommt. Andererseits habe ich als Auflockerung,

um nicht alle Kinder dasselbe sagen zu lassen, ein Wort in die Neufassung hineingebracht, das nicht unbedingt häufig vorkommt: „zittern“. Um das Verständnis zu erleichtern, habe ich aber im selben Absatz zusätzlich eine Formulierung mit „kalt“ verwendet.

Problematische Wörter in den alten Märchen waren außerdem „Linnen“ und das dazugehörige Adjektiv „allerfeinstem“ sowie die „Taler“ bzw. „Sterntaler“. Das veraltete „Linnen“ für „Leinen“ hat es nicht in die Neufassung geschafft. Die genaue Information, aus welchem Stoff das Kleidungsstück ist, ist für das Verständnis der Geschichte nicht essenziell – solange man die damit betonte Tatsache, dass es sich um etwas Hochwertiges handelt, auf andere Weise zum Ausdruck bringt. Dies soll in der Neufassung durch die Beschreibung des Kleides als „sehr schön“ deutlich werden.

Das Wort „Taler“ zählt sicherlich nicht zum heute gebräuchlichen Vokabular, erst recht nicht zu den von Kindern beherrschten Wörtern. Da „Taler“ jedoch Bestandteil des Titels ist, konnte es nicht durch „Geld“ oder „Geldstücke“ ersetzt werden. Der Titel soll erhalten bleiben, damit es den Lesern möglich ist, auch das Originalmärchen zu finden und sich gegebenenfalls mit Lesern des Originalmärchens darüber auszutauschen. Die in Leichte-Sprache-Texten übliche Erklärung von schwierigen Wörtern ist in einer Geschichte – wie zuvor erläutert – störend. Dies würde eine Metaebene in den Text hineinbringen, die den Leser aus der Welt herausholt, in die er sich gerade hineinversetzt. Ich habe stattdessen versucht, das Wort durch den Kontext verständlich zu machen: Den Sätzen, in denen die Taler vorkommen, folgt die Erläuterung, dass das Mädchen sich mit den Talern etwas kaufen kann. Außerdem wird seine eingangs betonte Armut nun wieder aufgegriffen – in der zusammenfassenden Feststellung, dass es nun nicht mehr arm ist. Auch dies kann den Lesern dabei helfen, sich die Bedeutung des Wortes „Taler“ zu erschließen. Das im Original verwendete Adjektiv „reich“ wurde in der Neufassung nicht verwendet – zugunsten einer Wortwiederholung von „arm“ und der deutlichen Betonung des Gegensatzes durch die Verneinung.

Was die Trennung von Komposita betrifft, war dies in der Neufassung nur beim Titel und den entsprechenden Wiederholungen im Text notwendig. Wie angekündigt, wurde zur Hervorhebung der beiden Wortbestandteile der Mediopunkt verwendet: „Stern·taler“.

7.2.2 Satzebene

Auf der Satzebene unterscheidet sich die Neufassung in einem Aspekt sehr deutlich von den alten Texten. In den Originalmärchen erstrecken sich viele der Sätze über mehrere Zeilen, die märchentypischen parataktischen Reihungen sind auch hier zu finden. Die

Sätze im Leichte-Sprache-Text hingegen sind viel kürzer, sie stehen jeweils in einer einzelnen Zeile und enthalten mit wenigen Ausnahmen (z. B. „Stella ist arm und allein“) nur eine Aussage.

In Bezug auf Verbal- oder Nominalstil entsprechen schon die alten Märchen den Regeln für Leichte Sprache. Wie bereits vermutet, dominiert eindeutig der Verbalstil, da eine Geschichte, in der noch dazu eine Art Wanderung beschrieben wird, sich besser mit vielen Verben erzählen lässt. Diesbezüglich war also keine grundsätzliche Änderung nötig. Gleiches gilt für die aktive und positive Sprache. Zwar gibt es in diesem Märchen mehrere Verneinungen, jedoch können diese nicht in etwas Positives umgewandelt werden, da es für die Geschichte wesentlich ist, zu betonen, dass dem Mädchen viele wichtige Dinge (und eine Familie) fehlen. Es ist nicht sinnvoll, lediglich die wenigen Sachen aufzuzählen, die sie hat, um konsequent eine positive Sprache zu verwenden.

7.2.3 Textebene

Die Vorgabe, dass Inhalt und Sinn stimmen müssen, ist meines Erachtens bei „Die Sterntaler“ in Leichter Sprache trotz einiger Änderungen gegenüber den Originaltexten hinreichend erfüllt. In der Neufassung gibt es zwar einige Aspekte, die im Vergleich zu den alten Märchen anders sind – so fehlt zum Beispiel ein Kleidungsstück und die Kleidungsstücke sind anderer Art. Jedoch ist es wichtiger, was das Mädchen mit diesen Kleidungsstücken macht – es gibt sie fort, obwohl es selbst arm ist. Das ist auch mit weniger und anderen Kleidungsstücken nachvollziehbar. Genauso sollte auch ohne den Hinweis auf Gott verständlich sein, dass die Sterntaler die Belohnung für das selbstlose, gutmütige Handeln des Mädchens sind. Besonders in den Sinn wurde also nicht eingegriffen.

Die Regel, keine Synonyme zu benutzen, wurde nicht immer befolgt. Eine Wiederholung, die ich vermeiden wollte, obwohl Wiederholungen in Leichter Sprache und im Hinblick auf die Zielgruppe eigentlich erwünscht sind, bezieht sich auf die Personenbezeichnungen. Die Kinder, denen das Mädchen begegnet, werden in den alten Texten stets als „ein Kind“ beziehungsweise verkürzt als „(noch) eins“ bezeichnet. Sie alle sind Kinder, weshalb es zunächst logisch erscheint, sie auch stets mit diesem Wort zu benennen. Andererseits sind es unterschiedliche Personen. Es könnte bei ungeübten Lesern zu Verwirrung führen, wenn immer dasselbe Wort verwendet wird. Das Hinzufügen von „noch ein“ oder „ein anderes“ ist eventuell nicht deutlich genug und führt außerdem zu einer Verlängerung des Textes. Aus diesem Grund ist in der Neufassung von zwei Mädchen und einem Jungen die Rede. Die Mädchen unterscheiden sich dadurch voneinander, dass eines von ihnen im Wald auf die Protagonistin trifft.

In den Originaltexten taucht oft das Wort „geben“ auf, allerdings auch in Variationen wie „weggeben“ und „hingeben“. Alternativ werden zudem „schenken“ und „reichen“ verwendet. In der Neufassung habe ich mich im Sinne der Vermeidung von Synonymen auf „geben“ und „schenken“ beschränkt. Um allerdings in dem ohnehin stark vereinfachten und mit vielen Wiederholungen gespickten Leichte-Sprache-Text dennoch etwas Abwechslung zu bewahren, habe ich hier nicht auf nur eines der Wörter reduziert – zumal „geben“ und „schenken“ beide recht geläufig sein müssten.

Eine besonders auffällige Änderung auf Textebene ist die verwendete Zeitform. Die Geschichte wird wegen der besseren Geläufigkeit der entsprechenden Verbformen im Präsens erzählt. Der charakteristische Beginn mit den Worten „Es war einmal“ fällt deshalb leider weg. An seine Stelle tritt eine neue Einleitung, die für das Erzählen im Präsens sehr wichtig ist, um den Lesern trotz Wegfall der Vergangenheitsform und der altertümlichen Sprache zu signalisieren, dass es sich nicht um eine real geschehene, aktuelle Begebenheit handelt. Um dies auch zum Schluss in Erinnerung zu rufen, habe ich mit einem Satz das Ende der Geschichte explizit benannt.

Die einzige Ausnahme vom Präsens ist der Satz: „Der Vater und die Mutter von Stella sind gestorben.“ Ich habe mich für diese Formulierung anstelle von „sind tot“ entschieden, da es im allgemeinen Sprachgebrauch oft üblich ist, das sehr kurze, hart klingende Adjektiv „tot“ auf diese Weise zu umgehen. Manchmal wählt man auch „verstorben“, welches zu einem gehobeneren Sprachgebrauch gehört und meinem Empfinden nach zu einer weiteren Abmilderung führt. Durch die Verwendung des Partizips „gestorben“ im Märchen könnten die jungen Leser auf diese Formulierungsgepflogenheiten vorbereitet werden. Es lässt sich jedoch über die Entscheidung streiten, da „tot“ kürzer und aller Voraussicht nach leichter als „gestorben“ ist.

Eine weitere, den Text als Ganzes betreffende Änderung ist die Tatsache, dass die Protagonistin nun einen Namen hat. In den Originaltexten wird sie als „ein [armes/kleines/frommes] Mädchen“ eingeführt und in der Folge stets nur mit dem Personalpronomen „es“ bezeichnet. Da für eine Sache/Person in Leichter Sprache immer dasselbe Wort verwendet werden soll und es zu platzraubend sowie für den Leser ermüdend wäre, stets „das kleine Mädchen“ zu schreiben, habe ich mich für einen Namen entschieden. Einerseits sollte der Name kurz sein, andererseits möglichst nicht so stark verbreitet. Wenn nämlich in einer Situation, in der mehrere Kinder zusammen den Text lesen, dieser Name sich mit dem Namen eines der Kinder deckt, könnte das zu unnötiger Ablenkung

führen. Vom Titel der Geschichte beeinflusst kam ich auf den kurzen und hierzulande nicht so häufigen Namen „Stella“ (lat. „Stern“).

Vergleicht man Neufassung und Originaltexte, fällt des Weiteren auf, dass in der Neufassung steht, es sei Winter. Ich habe diese Information hinzugefügt, obwohl dies in den alten Märchen nie explizit gesagt wird. Allerdings erscheint es mir naheliegend, da eines der Kinder am Kopf friert – ich deute dies als Indiz für eine kalte Jahreszeit. Die ausdrückliche Benennung der Jahreszeit macht plausibel, weshalb den anderen Kindern kalt ist, ohne erklären zu müssen, welche Kleidungsstücke ihnen fehlen beziehungsweise worum sie Stella bitten.

Während es gerade um eine Hinzufügung ging, handelt es sich bei der nächsten Veränderung um eine Auslassung. In den Originalmärchen der Brüder Grimm wird Stella als fromm beschrieben. Jedoch wird dieser Umstand – wie bereits erläutert – in den beiden Versionen unterschiedlich stark betont. Auch in der älteren Fassung, die den religiösen Aspekt weniger fokussiert, ist die „Moral“ der Geschichte erkennbar: Wer anderen hilft – gleich, wie es ihm selbst geht – wird dafür belohnt. Ob er dies aus einem Glauben heraus tut oder das Verhalten aus anderen Gründen verinnerlicht hat, ist meines Erachtens heutzutage nicht mehr relevant. Daher habe ich es vorgezogen, diesen Aspekt auszulassen. Denn so umgehe ich das vermutlich ungeläufige Wort „fromm“ und dessen sonst erforderliche Umschreibungen. Es erscheint mir schwierig, das Konzept der Frömmigkeit verständlich zu paraphrasieren, ohne den Text zu sehr zu verlängern. Stattdessen habe ich lediglich ausformuliert, dass Stella trotz ihrer Armut nett und hilfsbereit ist.

Da Wiederholungen gut für ungeübte Leser sind, habe ich auf Textebene eine weitere Änderung vorgenommen: Es erscheint bei den ersten drei Begegnungen Stellas mit anderen armen Menschen jeweils wörtliche Rede. In den alten Märchentexten gibt es diese nur bei einer („Das arme Mädchen“) beziehungsweise zwei („Die Sterntaler“) der Begegnungen. Passagen in wörtlicher Rede lockern den Text auf, der besonders in der Leichte-Sprache-Fassung aufgrund der kurzen Sätze und vielen Wiederholungen schnell monoton wirken kann. Sie machen die Geschichte lebendiger. Außerdem – so meine Vermutung – erleichtert es das Verständnis, wenn die Begegnungen Stellas mit den anderen Menschen alle ähnlich aufgebaut sind. Lediglich bei der letzten Begegnung bin ich etwas davon abgewichen; hier sind es Stellas Gedanken, die wörtlich wiedergegeben werden – wie dies auch in den Originalmärchen der Fall ist. Da es die letzte der Begegnungen und somit etwas Besonderes ist, erscheint es mir sinnvoll, dies auch durch eine etwas andere Struktur zu unterstreichen.

Die letzte Änderung, die hier angesprochen werden soll, betrifft das Ende der Geschichte. In den Versionen der Brüder Grimm heißt es, das Mädchen sei nun „reich für sein Lebtag“. Ich habe „für sein Lebtag“ nicht übernommen, da die Formulierung sicherlich nicht leicht verständlich ist.[197] Allerdings bringt sie zum Ausdruck, dass die Geschichte hier keine weitere Wende nimmt, sondern zu Ende ist. Um auch der Neufassung einen solchen Abschluss zu verleihen, habe ich den eingangs eröffneten Rahmen hier explizit geschlossen: „Das ist das Ende von der Geschichte“. So wird außerdem noch einmal in Erinnerung gerufen, dass es sich um eine Geschichte handelt – und nicht beispielsweise um die Beschreibung eines realen Erlebnisses einer Schulkameradin.

7.2.4 Gestaltung

Bezüglich der Gestaltung habe ich mich fast ausnahmslos an die Vorgaben des *Netzwerks Leichte Sprache* gehalten: eine serifenlose Schriftart (Arial) in 14 pt, 1,5-facher Zeilenabstand und eine Gliederung durch viele Absätze. Des Weiteren wurden einige der vom *Netzwerk Leichte Sprache* vorgeschlagenen Gestaltungsmöglichkeiten genutzt: der Fettdruck für Verneinungen und außerdem eine Rahmung. Letztere trennt die eigentliche Geschichte von der kurzen Einleitung, die das Wort Märchen erklärt und den zeitlichen Rahmen setzt.

Eine leichte Abweichung beziehungsweise freie Interpretation der Richtlinien des *Netzwerks Leichte Sprache* stellt – wie bereits angekündigt – die Einrückung der wörtlichen Rede dar.

Besonders hervorzuheben sind bezüglich der Gestaltung des Märchens noch die Bilder. Die insgesamt fünf Zeichnungen wurden von mir so gut wie möglich erstellt – weder habe ich eine einschlägige Ausbildung, noch bin ich Hobbyzeichnerin. Ich habe sie zunächst mit schwarzem Stift auf weißem Papier gezeichnet, die Zeichnung eingescannt und dann am Computer koloriert. Anschließend habe ich für das Endprodukt aus Text und Bildern das Querformat gewählt, damit die Bilder rechts von der Textstelle stehen können, auf die sie sich beziehen. Es war mir bei den Zeichnungen wichtig, sie auf das Wesentliche zu reduzieren und vor allem den Hintergrund schlicht zu halten, damit alles gut zu erkennen ist und nichts von den zentralen Bildelementen ablenkt. Es war in diesem Fall nicht das sonst oft verfolgte Hauptanliegen, mit den Bildern das Interesse der Leser zu wecken. Deshalb wurde beispielsweise nicht jede einzelne Begegnung des Mädchens mit anderen Menschen illustriert. Zu viele Bilder könnten außerdem vom Text ablenken

[197] Zum Umgang mit dem Adjektiv „reich“ siehe Kapitel 7.2.1 (Wortebene).

beziehungsweise die Geschichte schon fast alleine erzählen. Im Folgenden wird erläutert, auf welcher Grundlage die fünf Bilder erstellt wurden beziehungsweise weshalb ausgerechnet diese Textinhalte illustriert wurden.

7.3 Häufigkeitslistenabgleich der Neufassung und anschließende Illustration

In Kapitel 4.2.4 wurde bereits erwähnt, dass mindestens einer Studie zufolge Bilder gehörlosen Kindern beim Lernen von Wörtern helfen. Unter anderem diese Feststellung war es, die zu der Idee führte, gezielt Illustrationen einzusetzen, um Wörter zu erklären. Die Bebilderung sollte also nicht konsequent die ganze Geschichte begleiten. Andererseits sollte auch nicht – wie dies speziell bei „Die Sterntaler“ oft der Fall ist – nur die besonders ansprechende Schlüsselszene illustriert werden. Stattdessen wurde zunächst ein Abgleich der Grundformen des Leichte-Sprache-Märchens mit den Wortlisten durchgeführt, um anschließend auf Grundlage der Ergebnisse zu entscheiden, welche Wörter beziehungsweise Textabschnitte von einem Bild begleitet werden sollten.

Der Abgleich der Grundformenliste der Neufassung (s. Anhang D) mit den verschiedenen Wortlisten brachte das Ergebnis, dass von den 93 verschiedenen Grundformen, aus denen das Märchen besteht, 53 in einer oder mehreren Häufigkeitslisten nicht auftauchen (s. Anhang F). Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass es sich bei knapp einem Viertel der Wörter um Funktions- oder Strukturwörter[198] (Artikel, Pronomen, Hilfsverben, Konjunktionen usw.) handelt, die in jedem Text häufig vorkommen, da ohne sie in der deutschen Sprache kaum zusammenhängende Sätze formuliert werden können. Bei der Gruppe der Inhalts- bzw. lexikalischen Wörter[199] (Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien) hingegen ist die Häufigkeit durch die Textthematik, den Zeitpunkt des Verfassens und den Wortschatz des Verfassers bedingt und variiert deshalb je nach dem Korpus, das einer Worthäufigkeitsliste zugrunde liegt. Funktions- und Strukturwörter werden für die Zusammenstellung von Worthäufigkeitslisten und Grundwortschätzen manchmal nicht berücksichtigt, da ihre Häufigkeit auf sprachlich-strukturellen, also nicht inhaltlichen Gründen beruht und – zumindest in standardsprachlich verfassten Texten –stets ähnlich ist.

Für die Bebilderung sind besonders die Substantive, Verben und Adjektive von Interesse, da diese sich am ehesten bildlich darstellen lassen – bei Adverbien ist das meist schwierig, sie tauchen außerdem hier nur in geringer Zahl auf. Auch der Eigenname „Stella“ ist

[198] Vgl. Bamberger und Vanecek 1984, S. 37.
[199] Vgl. ebd.

nicht relevant. Es bleiben insgesamt 25 Substantive, zehn Verben und fünf Adjektive übrig, die in mindestens einer der Häufigkeitslisten nicht enthalten sind.

Betrachtet man die in ein bis drei Listen fehlenden Wörter, fällt auf, dass es sehr oft eine der Abstufungen der IDS-Liste ist, die diese Wörter nicht enthält. Zum Beispiel sind weder in den 300 noch in den 1 000 häufigsten Wörtern laut IDS-Zählung die Wörter „schenken“ und „Wald“ enthalten. In anderen Listen gehören sie durchaus zu den häufigsten Wörtern, bei Bamberger/Vanecek sogar zu den 300 häufigsten. Hier sieht man an konkreten Beispielen, was sich schon aus theoretischer Sicht angedeutet hatte: Die unterschiedlichen zugrunde liegenden Korpora führen zu unterschiedlichen Häufigkeitslisten. Auch die Substantive „Abend“, „Eltern“, „Junge“, „Mädchen“, „Mutter“ und „Vater“ gehören nicht zu den 300 häufigsten Wörtern der IDS-Zählung, wohl aber zu den 300 häufigsten Wörtern nach Bamberger/Vanecek und zu den rund 600 „extrem häufigen“ Wörtern aus dem Orientierungswortschatz von Naumann. In Bezug auf die Altersgruppe und die Textsorte sind das Wörter, die erstens mit großer Wahrscheinlichkeit bekannt sind und zweitens auch nicht durch etwas anderes ersetzt werden können. Es wird deutlich: Die IDS-Liste, die auf dem DeReKo beruht, eignet sich in Bezug auf die vorliegende Textsorte und die Adressatengruppe im Vergleich zu den anderen Listen am wenigsten für einen Abgleich. Die belletristischen Texte und die weiteren, nicht näher spezifizierten Texte, die das DeReKo neben Zeitungs- und wissenschaftlichen Texten enthält, beinhalten anscheinend überwiegend keine Kinder- oder Alltagssprache.

Da die Illustrationen nur gezielt an Stellen eingesetzt werden sollten, die möglicherweise besondere Verständnisprobleme bereiten, habe ich mich entschieden, hierfür die Wörter genauer zu betrachten, die in fünf oder mehr der Listen(abstufungen) nicht vorkommen. Dazu zählen beispielsweise alle drei Kleidungsstücke und der Oberbegriff „Kleidung“. Also wurden die Kleidungsstücke der Reihenfolge in der Aufzählung folgend von links nach rechts in einer Zeichnung zusammengestellt. Das Wort „Ohr“ fehlt in fünf der sieben Listen. Es erscheint mir jedoch so geläufig, dass ich auf eine einzelne bildliche Darstellung verzichtet habe. Meiner Einschätzung nach ist es wahrscheinlich, dass auch gehörlose Kinder dieses Wort frühzeitig in der Schriftform lernen, da es ein Wort ist, dem sie in der Auseinandersetzung mit ihrer körperlichen Einschränkung begegnen. Davon abgesehen gehört die Benennung der wichtigsten Körperteile meiner Erfahrung nach oft zu den Dingen, die man recht früh in einer Fremdsprache lernt.

Alle Inhaltswörter, die in sechs oder sieben Worthäufigkeitslisten nicht enthalten sind, wurden bildlich dargestellt – mit Ausnahme des Substantivs „Märchen“, das in der

Einleitung im Text erklärt wird. Dazu gehört beispielsweise das Verb „zittern“, das bewusst in der Neufassung verwendet wurde, obwohl es nicht aus den Originaltexten stammt und als ein weniger häufiges Wort eingeschätzt wurde. Es sollte dazu beitragen, den Text interessant und trotz vieler Wiederholungen – von Wörtern als auch von Strukturen – nicht zu monoton werden zu lassen. Neben der Verwendung des Adjektivs „kalt“ boten sich die Verben „frieren“ und „zittern“ an. Ein Grund für die Entscheidung für „zittern“ war folgender: Möglicherweise ist dies ein Verb, das der visuellen Orientiertheit Gehörloser entgegenkommt und ihnen deshalb eher bekannt ist – denn es betont die äußerlich sichtbaren Folgen des Kälteempfindens. Außerdem wird dieses Wort auch in anderen Zusammenhängen benutzt und könnte deshalb eine höhere Häufigkeit aufweisen.

Zum Wort „Zuhause“ ist Folgendes anzumerken: Wäre es durch „Haus“ ersetzt worden, würde es vermutlich auf weniger Listen fehlen. „Haus“ alleine oder der Ausdruck „zu Hause“ in der Getrenntschreibung sind voraussichtlich von größerer Häufigkeit, besonders in schriftlichen Äußerungen. Zu sagen, dass Stella „kein Haus“ hat, wäre jedoch nicht dasselbe. Kinder besitzen keine Häuser.[200] Sie haben ein Zuhause – und damit verbindet man mehr als nur vier Außenwände und ein Dach. Dies habe ich auch in der Zeichnung darzustellen versucht, indem ich ein freistehendes kleines Haus gezeichnet und es mit einigen Details versehen habe: Gardinen in den Fenstern, eine Blume im Garten und Rauch aus dem Schornstein, der auf Wärme hindeutet. Das mag klischeehaft wirken – natürlich wohnt nicht jedes Kind in einem idyllischen Einfamilienhaus –, jedoch muss man sich für eine möglichst deutliche Darstellung entscheiden, die ein Kind gut und schnell erfassen kann. Es ergab sich im Übrigen, dass einige Wörter in die Illustrationen einbezogen werden konnten, die in weniger als fünf Listen fehlen – so zum Beispiel die Substantive „Bett“ und „Winter“, die in die erste Zeichnung integriert wurden.

Bezüglich des Substantivs „Spaziergang“ war der Wortlistenabgleich insofern hilfreich, als er auf ein Wort hingewiesen hat, das schon aufgrund der Leichte-Sprache-Regeln eigentlich nicht in den Text gehört – hier wäre es im Sinne des zu bevorzugenden Verbalstils besser gewesen, zu schreiben: „Stella geht spazieren.“ Das wäre kürzer, lebendiger und einfacher, da nur zwei Verben beteiligt sind – und nicht ein Hilfsverb sowie zwei weitere, in einer Nominalisierung verschmolzene Verben. Dies würde ich im Nachhinein ändern. Die Illustration kann trotzdem hilfreich sein – und es ist denkbar, dass auch „spazieren“ zu den weniger häufigen Wörtern gezählt hätte.

[200] Vielleicht ist dieser Gedanke auch der Grund, weshalb die Brüder Grimm in der neueren Version das „Haus“ durch eine „Kammer“ beziehungsweise ein „Kämmerchen“ ersetzt haben.

Die letzte Zeichnung dient der Erläuterung der Substantive „Stern“ und „Taler“ sowie des titelgebenden Kompositums „Sterntaler“. Die besondere Herausforderung war hierbei, darzustellen, dass die Sterne zu Talern werden.

Als Zwischenfazit ist festzuhalten, dass die IDS-Listen sich – zumindest nach dem Ergebnis der exemplarischen Probe an der Neufassung von „Die Sterntaler“ – für einen Abgleich in diesem Kontext am wenigsten eignen. Sich an diesen zu orientieren würde bedeuten, auch elementare und den Adressaten mit großer Wahrscheinlichkeit bekannte Wörter wie „Junge“, „Mädchen“, „Mutter“ und „Vater“ als ungeläufig einstufen zu müssen, sie deshalb zu vermeiden oder zu erklären beziehungsweise zu illustrieren.

Bei den übrigen Worthäufigkeitslisten und ihren Abstufungen ist es weniger leicht, die jeweilige Eignung zu beurteilen. Eine Orientierung an den 2 000 häufigsten Wörtern (nach Bamberger/Vanecek) könnte dazu führen, einige Wörter zu übersehen, die auch im Leichte-Sprache-Text noch einer Erläuterung bedürften. Beispielsweise sind in dieser Listenabstufung Wörter enthalten, die von mir illustriert wurden, da sie in mehreren Listen fehlen: „Kleidung“, „Mütze“ und „Spaziergang“. Ebenfalls das Wort „Märchen“, das unbedingt erklärt werden sollte, müsste man als ausreichend häufig einstufen, wenn man sich allein auf einen Listenabgleich mit diesen 2 000 häufigsten Wörtern verlassen würde.

7.4 Prüfung durch die Kontrollgruppe

Die Prüfung des mit den Illustrationen versehenen Textes durch die Kontrollgruppe beginnt mit Kind B, 10 Jahre alt, dessen Hörgeräte zum Erlernen der Lautsprache nicht ausreichen, und das schon bei recht kurzen Wörtern Probleme hat, sich das Schriftbild zu merken. Es konnte daher bislang eine nur äußerst geringe Lesekompetenz aufbauen. Kind B hat von Anfang an mit vielen Wörtern Schwierigkeiten. Daher kommt es beim Lesen gar nicht richtig dazu, die Bedeutung eines ganzen Satzes zu erfassen. So muss auch das Wort „Märchen“ trotz der einleitenden schriftlichen Erklärung von der Lehrkraft noch einmal in Gebärdensprache erläutert werden. Zu den ersten falsch gebärdeten, also nicht verstandenen Wörtern gehört „Stern“ – Kind B zeigt die Gebärde für „Stein“. Auch „Mädchen“ und „Märchen“ auseinanderzuhalten, bereitet ihm Schwierigkeiten. Dass „Taler“ ihm nicht bekannt ist, war aufgrund des Alters dieses Wortes zu erwarten. Aufgrund ähnlicher Schriftbilder, wie bei „Stern“ und „Stein“, verwechselt Kind B gelegentlich „kein“ und „klein“ – bekannt sind ihm aber beide Wörter. Das Wort „Eltern“ erkennt es auch nicht auf Anhieb. Da es dadurch – und natürlich durch die stetige Kontrolle seiner Gebärden durch die Lehrkraft – ins Stocken gerät, kommt es nicht dazu, sich das Wort möglicherweise selbst durch den direkt folgenden Satz zu erschließen: „Der Vater und die Mutter

von Stella [...].“ Die Wörter „Vater“ und „Mutter“ bereiten ihm anscheinend keine Probleme. Das Verb „schenken“ hingegen kennt es nicht. Das Adjektiv „allein“ verwechselt es zunächst mit „alt“ – hier wird wieder deutlich, dass dieses Kind sich oft nur wenige Buchstaben – vor allem die Anfangsbuchstaben – eines Wortes merkt. Der letzte Satz, den Kind B versucht zu lesen, ist: „Stella hilft gerne anderen Menschen.“ Bei „anderen Menschen“ kommt es erneut ins Stocken und verliert daraufhin die Motivation. Es möchte nach diesen knapp zwei Seiten nicht weiterlesen. Wir respektieren diesen Wunsch und bitten Kind A zu uns.

Während Kind A laut vorliest, gebärdet die Lehrkraft weiterhin für Kind B. So kann es an der Geschichte teilhaben, ohne selbst lesen zu müssen. Die Kinder sitzen aber nebeneinander, so kann Kind B noch den einen oder anderen Blick auf den Text werfen. Kind A kann das Wort „Stern“ lesen und gebärden, allerdings ist ihm ebenfalls „Taler“ nicht bekannt. Weitere Wörter, die schon Kind B nicht verstanden hat, muss die Lehrkraft Kind A ebenfalls erklären – die Verben „zittern“ und „schenken“. Es zeigt sich an dieser Stelle, dass es doch besser gewesen wäre, konsequent „geben“ und nicht das Synonym „schenken“ zu verwenden. Allerdings hätte diesbezüglich auch der Wortlistenabgleich keinen deutlichen Hinweis gegeben: Das Verb ist in vier von sieben Häufigkeitslisten(abstufungen) enthalten – und zwar in denen nach Bamberger/Vanecek (1984), die ja nur Kindersprache berücksichtigen. Es zählt demnach sogar zu den 300 häufigsten Wörtern.

Abschließend zur rein textlichen Ebene sei noch angemerkt, dass der Mediopunkt im Wort „Stern·taler“ keines der Kinder beim Lesen stört. Sie kommentieren ihn jedenfalls nicht. Der Mediopunkt scheint Kind A, das laut lesen kann, auch bei der Aussprache zu helfen.

Zu den Bildern ist zu sagen, dass sie von den Kindern durchaus genauer betrachtet werden. So stellt Kind B beispielsweise fest, dass die Zeichnung von Stella mir ähnelt. Es fragt daraufhin, ob ich das Mädchen sei – obwohl die Lehrkraft zu diesem Zeitpunkt schon erklärt hat, dass ein Märchen eine erfundene Geschichte ist. Auch wenn nicht ganz sicher ist, wie ernst diese Frage tatsächlich gemeint war, erweist sich hier meines Erachtens die Entscheidung als richtig, dem Mädchen einen nicht so häufigen Namen zu geben. Wenn das Bild zu einer solchen Ablenkung und kurzen Verwirrung führt, hätte ein Name, den ein Kind im Umfeld der beiden Schüler trägt, wahrscheinlich einen ähnlichen Effekt gehabt.

Die Kleidungsstücke, die laut den Wortlisten teils eher eine geringe Häufigkeit aufwiesen, sind den Schülern auch in Schriftform überwiegend bekannt, aber die Zeichnung ist

hilfreich, um die eine oder andere Unsicherheit schnell zu beseitigen. Die optische Darstellung könnte auch dabei helfen, sich diese Wörter für den weiteren Verlauf der Geschichte zu merken. Auch bei „Zuhause“ zeigt eines der Kinder auf die Zeichnung eines Hauses, als die Lehrkraft nachfragt, ob ihm die Bedeutung klar sei. In dieser Kombination mit dem Bild bereitet also das weniger geläufige Schriftbild, in dem das „Haus“ etwas versteckt ist, keine Schwierigkeiten. Beim Verb „zittern“ können sich beide Kinder die Bedeutung nicht alleine erschließen, obwohl das Bild daneben dies darstellen soll. Da das Bild jedoch ohne genauere Zuordnung neben einem ganzen Absatz steht, können sie die Verbindung zum einzelnen Wort vermutlich nicht sofort herstellen. Ich würde deshalb in einer Überarbeitung meiner Neufassung versuchen, den Bezug optisch stärker hervorzuheben. Dies könnte durch eine Verbindungslinie zwischen Wörtern und Bildern geschehen. Oder man schreibt die Wörter, die dargestellt werden, unter oder in das Bild hinein.

Das größte Bild, welches die Schlüsselszene des Märchens darstellt, erscheint erst auf der letzten Seite. Es ist einerseits hilfreich für die Kinder, weil sie sich das Wort „Stern“ anhand der Illustration in Erinnerung rufen können. Andererseits hat es auch eine erklärende Funktion in Bezug auf das unbekannte Wort „Taler“. Die Kinder hätten jedoch schon zu Beginn eine Erklärung der beiden Wörter benötigt, da der Titel sich daraus zusammensetzt. So musste die Lehrkraft in DGS helfen. Eine Verbesserung könnte es sein, die beiden Einzelwörter zu Beginn auch einzeln neben dem Text zu illustrieren. Das Wort „Taler“ jedoch bliebe auch dann problematisch, es ist zu veraltet. Die Kinder sind dem Wort nie zuvor begegnet und werden es auch in ihrem Alltag nicht benutzen. Wären die Kinder beim Lesen ganz auf sich allein gestellt, könnte hier meines Erachtens nur eine Art Glossar Abhilfe schaffen – würde der Text im Internet präsentiert, könnte man mit einer Erklärung per Mouse-Over arbeiten. Es erschiene dann eine Worterklärung, sobald man mit der Maus über das Wort fährt. So bleibt man im Fließtext an der gleichen Stelle und muss nicht zwischen Glossar und Text wechseln.

Aus dem letzten Bild wird des Weiteren die Verwandlung der Sterne in Taler ersichtlich, die Kinder können diesen Prozess dadurch im Prinzip nachvollziehen. Fraglich ist jedoch speziell für Kind B, wie so etwas überhaupt möglich sein kann, warum das geschieht. Es gibt sich zunächst mit der Erklärung der Lehrkraft zufrieden, dass das eben eine erfundene Geschichte sei. In diesem Zusammenhang möchte ich noch auf meinen zweiten Besuch der Schüler am nächsten Tag zu sprechen kommen. Wir wiederholen am zweiten Tag die Geschichte mit einem auf *YouTube* eingestellten Video[201], das die Geschichte mit

[201] Das Video ist abrufbar unter:
http://www.youtube.com/watch?v=ztw5nHm4KNc, zuletzt geprüft am 25.05.2014.

Scherenschnittfiguren zeigt. Nach der Wiederholung fragen wir die Kinder, wieso die Sterne im Märchen vom Himmel gefallen sind. Interessant ist die Antwort von Kind B, das diesen Vorgang am vorherigen Tag recht seltsam fand. Es gebärdet nun als Antwort, dass Gott für Stella die Sterne zu Talern hat werden lassen. Von Gott oder Frömmigkeit ist jedoch in der Neufassung keine Rede; den Originaltext haben wir nicht vollständig gelesen. Auch in dem Video gibt es außer den Kreuzen auf einem Friedhof, die den Tod der Eltern des Mädchens symbolisieren sollen, keine religiösen Hinweise. Dieser Aspekt des Märchens verdeutlicht, dass gehörlose, im Lesen nicht geübte Kinder zwar einerseits aufgrund ihrer geringen Erfahrung mit Geschichten bestimmte Vorgänge möglicherweise kritischer sehen und zunächst nicht verstehen. Aber auch sie setzen sich damit auseinander, wollen und können eine Erklärung für solche Dinge finden. Es scheint also nicht so zu sein, dass Märchen prinzipiell bei gehörlosen Schülern „nicht ankommen“[202]. Insbesondere Kind B, das am ersten Tag große Schwierigkeiten mit dem Lesen hatte, zeigt sich am zweiten Tag interessiert und arbeitet bei der Wiederholung von Wörtern und dem Verfassen eigener kurzer Sätze zum Märchen gut mit. Die Ursache für seinen Motivationsverlust am Vortag liegt also meinem Eindruck nach nicht in dem Märchen und seiner ungewöhnlichen Geschichte, sondern in dem für ihn sehr mühsamen Lesevorgang.

Kind A weist mich mit seinen selbstformulierten Sätzen auf ein weiteres Wort aus dem Märchen hin, das es offensichtlich nicht richtig beherrscht. Dies war beim Vorlesen noch nicht aufgefallen. Es ist das Adverb „mehr“ in Verbindung mit einer Negation, zum Beispiel in folgendem Satz aus der Neufassung: „Stella hat keine Eltern mehr.“ Kind A versucht diesen Satz selbst zu schreiben und setzt dabei „mehr“ an eine falsche Stelle im Satz. Auch der Umgang mit diesem kleinen Wort sollte also bei einer Überarbeitung des Textes neu durchdacht werden. Es ist allerdings interessant, dass auch in diesem Fall der Wortlistenabgleich das schwierige Wort nicht aufgedeckt hätte: In allen verwendeten Häufigkeitslisten ist „mehr“ enthalten – was sicherlich auch damit zusammenhängt, dass das Wort verschiedene Funktionen haben kann.

Insgesamt ist nach der Prüfung und auch der Rückmeldung der Lehrkraft davon auszugehen, dass die Neufassung in Leichter Sprache trotz einzelner weiterhin vorhandener Schwierigkeiten besser verstanden wird als die Originaltexte von den Brüdern Grimm. Kind A kam beim Lesen des Originalmärchens früh nicht mehr weiter; die Neufassung hingegen hat es bis zum Schluss gelesen. Das Ergebnis des Leseversuchs von Kind B sollte nicht überbewertet werden. Die Lehrkraft betont, dass seine Leistungen nicht repräsentativ für die der anderen hörgeschädigten Kinder sind und es einen besonders großen

[202] Vgl. Garten 1973, S. 69 bzw. Kapitel 2.3 dieser Arbeit.

Förderbedarf hat. Doch obwohl Kind B früh aufgehört hat den Text zu lesen, hat sich zumindest am zweiten Tag gezeigt, dass die Geschichte an sich sein Interesse geweckt hat und ihm auch einzelne neue Wörter und deren Schriftbilder – fast richtig – in Erinnerung geblieben sind.

Im Übrigen bestätigt auch eine Prüfung durch die Software *TextLab*, bei der der Text hinsichtlich des von Herrn Kercher entwickelten Hohenheimer Verständlichkeitsindex und weiterer Lesbarkeitsformeln analysiert wird, dass die Neufassung verständlicher sein sollte als der für den Vergleich herangezogene Originaltext. Beim Hohenheimer Verständlichkeitsindex hat die Grimm-Fassung schon einen recht guten Wert von 17,74. In den Leichte-Sprache-Projekten der Universität Hildesheim wurde 18 als Mindestwert für einen Text in Leichter Sprache definiert. Die Neufassung des Märchens erreicht den Bestwert von 20 (s. Anhang I).

Vor dem Hintergrund der besseren Verständlichkeit des Märchens in Leichter Sprache soll nun der Anteil häufiger Wörter in den zwei Fassungen von „Die Sterntaler“ näher betrachtet werden.

7.5 Häufigkeitslistenabgleich von Neufassung und Originaltext im Vergleich

Zu Beginn muss noch näher erläutert werden, worauf der Vergleich basiert. Da die Worthäufigkeitslisten Grundformen enthalten, wurden – wie bereits erwähnt – auch aus den Märchentexten Grundformenlisten erstellt. Wollte man die Textdeckung durch die Listen ermitteln, müsste man alle verwendeten Wörter in ihrer jeweiligen Grundform – also inklusive aller Wiederholungen – mit den Listen abgleichen. Da jedoch die Texte eine ganz unterschiedliche Struktur aufweisen, wäre das keine sinnvolle Vergleichsebene. Der Originaltext enthält sehr viel mehr – in diesen Listen auch enthaltene – Strukturwörter, die jeweils mehrfach vorkommen (s. Anhang C). Zum Beispiel gibt es im alten Text 26-mal die Konjunktion „und“ – in der Neufassung hingegen nur 7-mal (s. Anhang D). Stattdessen taucht im neuen Text 29-mal der Name „Stella“ auf, der natürlich in keiner der Häufigkeitslisten enthalten ist. Das Originalmärchen würde also, bezogen auf alle verwendeten Wörter einschließlich aller Wiederholungen, einen prozentual höheren Anteil häufiger Wörter aufweisen, obwohl es sich dabei zu einem Großteil nur um Strukturwörter handelt, die für die längeren, dem Verständnis nicht zuträglichen Sätze gebraucht werden.

Deshalb wurde für den Vergleich jede Grundform nur einmal gezählt – so kommt das Originalmärchen „Die Sterntaler“ der Brüder Grimm auf 128 und die Neufassung auf 93 verschiedene Grundformen.

Die Gegenüberstellung der beiden Texte im Wortlistenabgleich (s. Anhang G) zeigt, dass auch beim Originaltext die IDS-Listen am wenigsten zum Märchen passen. Die Deckung zwischen den verschiedenen Grundformen des Originalmärchens mit den 300 häufigsten Wörtern laut IDS-Zählung liegt bei rund 41 %, mit den 1 000 häufigsten Wörtern bei rund 58 %. Beide Werte liegen unter denen der 300 (51 %) und 1 000 (70 %) häufigsten Wörter nach Bamberger/Vanecek. In der Neufassung ist dieser Unterschied noch größer.

Insgesamt wird durch den Vergleich deutlich, dass die in der Neufassung verwendeten verschiedenen Wörter eine prozentual höhere Deckung mit jeder der Wortlisten aufweisen als der Originaltext. Das bedeutet: Der Anteil verschiedener häufiger Wörter ist in der Neufassung gegenüber dem Originaltext gestiegen. Zudem hat diese Steigerung vor allem im Bereich der Inhaltswörter stattgefunden, wie ein Vergleich der Grundformenlisten zeigt.

Nun wäre es für das Erstellen weiterer Märchenneufassungen in Leichter Sprache hilfreich, zu wissen, an welcher Häufigkeitsliste man sich am besten orientieren kann, um die Originalmärchen oder intuitiv verfasste Leichte-Sprache-Neufassungen diesbezüglich zu überprüfen. Grundlage für eine Aussage hierzu ist die bereits angesprochene Feststellung, dass die Worthäufigkeit – wie an verschiedenen anderen Textsorten nachgewiesen – ein guter Parameter für die Lesbarkeitsvorhersage ist. Die Neufassung ist laut Kontrollgruppenprüfung und *TextLab*-Analyse lesbarer als die Originalversion. Daher müsste man nun die Häufigkeitsliste wählen, bei der der Zuwachs an in der Liste enthaltenen Wörtern, die in der Neufassung verwendet wurden, am größten ist. Das wären die 614 „extrem häufigen“ Grundformen aus dem Orientierungswortschatz von Naumann (1999). Einfach die Liste zu wählen, durch die die meisten der Grundformen abgedeckt werden, wäre in Bezug auf die Adressatengruppe nicht zielführend. Im vorliegenden Fall wäre dies die Liste der 2 000 häufigsten Wörter nach Bamberger/Vanecek. Da man bei gehörlosen Kindern jedoch von einem begrenzten schriftsprachlichen Wortschatz ausgehen muss, ist eine Grenze von 2 000 Wörtern zu hoch angesetzt.

Natürlich stehen diese Aussagen unter dem Vorbehalt, dass in der vorliegenden Arbeit nur ein einziges Märchen analysiert wurde. Die Listen von Bamberger/Vanecek und diejenige von Naumann sollten bei weiteren Märchenneufassungen „ausprobiert“ und auch mit

Ergebnissen von Kontrollgruppenprüfungen verglichen werden, um verlässlichere Angaben zu ihrer Eignung machen zu können.

7.6 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Die verschiedenen Stufen der Analyse haben ergeben, dass die inhaltlichen Änderungen gegenüber den Märchentexten der Brüder Grimm das Textverständnis nicht gestört, sondern verbessert und auch den Sinn nicht entstellt haben. Letzeres zeigte sich unter anderem daran, dass eines der Kinder sich die Geschehnisse durch ein Einwirken von Gott erklären konnte, obwohl dieser im Text nicht erwähnt wird. Die ungewohnten Vorgänge im Märchen wurden zwar zunächst skeptisch betrachtet, aber letztendlich akzeptiert. Vielleicht könnte man die Fiktionalität der Geschichte in der Einleitung hervorheben, damit die Präsensformen nicht als Indiz für Realität gedeutet werden. Das Adjektiv „erfunden“ hinzuzufügen, wäre jedoch meines Erachtens zu endgültig – schließlich geht das aus den Originaltexten auch nicht hervor. Eine andere Möglichkeit wäre es, statt des Wortes „Geschichte“, das ja auch für Historisches steht, ein anderes Wort zu benutzen – beispielsweise „Erzählung“. Allerdings ist „Geschichte“ vermutlich geläufiger.

Auf der sprachlichen Ebene hat sich gezeigt, dass die andere Satz- und Textstruktur der Leichten Sprache sowohl zu besseren Werten bei der *TextLab*-Analyse nach Lesbarkeitsformeln führt als auch für die Mitglieder der Adressatengruppe das Verstehen erleichtert. Die Einrückung der wörtlichen Rede zur Vermeidung von Anführungszeichen hat die Kinder nicht beim Lesen gestört. Für die Lehrkraft war die Neufassung in Leichter Sprache ebenfalls eine Hilfe, sie konnte – wenn nötig – gut und schnell in DGS übersetzen. Der Fokus der Analyse lag auf der Wortwahl und der teilweise notwendigen Erklärung von Wörtern. Dabei folgte ich teils Tendenzen der alten Märchenfassung „Das arme Mädchen“, teils solchen der neueren Fassung der Brüder Grimm mit dem heute bekannten Titel „Die Sterntaler“. Auch eigene, neue Ansätze wurden eingebracht. Wie in „Das arme Mädchen“ wurden weniger – beziehungsweise keine – Diminutive benutzt. Wie in „Die Sterntaler“ (Grimm) wurde beispielsweise der Zusammenhang zwischen Dunkelheit und dem Weggeben des letzten Kleidungsstückes näher erläutert. Neu war es, dass das „kleine Mädchen“ einen Namen hat. „Stella“ hat sich aufgrund seiner Kürze und seiner in unserem Sprachraum eher geringen Verbreitung als sinnvolle Wahl erwiesen.

Bezüglich der Worthäufigkeit und der Wiederholung von Wörtern ergibt sich ein gemischtes Bild. Zunächst einmal hat sich die theoretisch begründete Vermutung, dass verschiedene Korpora zu verschiedenen Rangverteilungen in den Häufigkeitslisten führen, in der

Praxis bestätigt. Daraus ergibt sich auch eine unterschiedliche Eignung dieser Listen für die vorliegende Textsorte und die gewählte Adressatengruppe. Bei der Wahl einer oder mehrerer Listen, an denen man sich bei der Wortwahl und der Festlegung der Wörter, die erklärt werden sollen, orientiert, sind zwei Aspekte wichtig: Einerseits benötigt man Listen, deren zugrunde liegende Korpora auch den in der Textsorte und von der Zielgruppe verwendeten Wortschatz berücksichtigen – ein reines Zeitungskorpus beispielsweise wäre im vorliegenden Fall ungeeignet. Der Sprachstil entspräche nicht demjenigen von Kindern, die Inhalte nicht denen von Märchen. Andererseits sollte die Liste auf einen bestimmten Umfang begrenzt sein, da auch der Wortschatz der Adressatengruppe begrenzt ist. Eine 2 000 Wörter umfassende Liste ist mit Blick auf die einigen Angaben zufolge nur 500 passiv beherrschten Wörter gehörloser Kinder sicherlich zu groß. Wo die Grenze am besten zu ziehen ist, können eigentlich nur weitere empirische Untersuchungen an anderen Märchen und mit verschiedenen Häufigkeitslisten zeigen. In der exemplarischen Analyse an „Die Sterntaler“ haben sich jedenfalls die Listen des IDS als am wenigsten geeignet erwiesen. Am besten geeignet zu sein scheint demnach die Liste der 614 „extrem häufigen“ Wörter aus dem Orientierungswortschatz von Naumann (1999).

Doch auch die Verwendung von Wörtern, die dem Häufigkeitslistenabgleich zufolge bekannt sein müssten, garantiert nicht, dass die Wörter von den Adressaten tatsächlich verstanden werden. Das zeigte sich zum Beispiel an den Wörtern „schenken“ und „mehr“, die beide in vielen der Häufigkeitslisten enthalten, aber den Schülern nicht bekannt waren. Die Erklärung ungeläufiger Wörter, die nicht ersetzt werden konnten oder sollten, durch Bilder ist besonders für die gehörlosen Kinder hilfreich. Die Bilder zu „Die Sterntaler“ wurden gut angenommen und haben, falls sie als Erklärung nicht ausreichend waren oder nicht als solche erkannt wurden, auch der Lehrkraft beim Erläutern der Wörter geholfen. Um es den Kindern zu erleichtern, sich Wörter über die Bilder selbst zu erschließen, sollte die Zuordnung der Bilder zu einzelnen Wörtern oder Sätzen optisch hervorgehoben werden.

8 Schlussfolgerungen und Ausblick

Es hat sich am Beispiel von „Die Sterntaler“ gezeigt, dass prinzipiell auch Märchen – trotz ihrer sprachlichen Besonderheiten – in Leichter Sprache verfasst werden können. Natürlich ändert sich dabei der Sprachstil. Das, was für die alten grimmschen Märchen sprachlich charakteristisch ist, stimmt oft nicht mit den Regeln für Leichte Sprache überein. Diese Regeln wiederum, wie sie zum Beispiel vom *Netzwerk Leichte Sprache* zusammengestellt wurden, sind – besonders bei einem literarischen Text – nicht immer einzuhalten, wenn man den Text trotz der Vereinfachung noch ansprechend gestalten möchte. Auch dieser Aspekt sollte bei allem Bemühen um Einfachheit und Verständlichkeit nicht außer Acht gelassen werden. Bei einem Sachtext besteht die Motivation des Lesers in der Regel darin, dass er auf das im Text enthaltene Wissen angewiesen ist. Märchen und andere Literatur hingegen dienen meist der Unterhaltung und es ist dabei dem Leser – vom schulischen Kontext einmal abgesehen – überlassen, ob er den Text bis zum Ende liest oder vorzeitig abbricht. Die Bedeutung der Motivation des Lesers ist nicht zu unterschätzen.

Abgesehen von allen sprachlichen Veränderungen: Die Botschaften der Märchen – beispielsweise, dass „die Guten“ belohnt werden – und die „märchenhaften“ Geschehnisse können auch in Leichter Sprache übermittelt werden. Dass die gewünschte Ähnlichkeit zwischen Original und Neufassung im vorliegenden Fall erhalten geblieben ist, wurde anhand der Prüfung durch die zwei gehörlosen Schüler deutlich, die die Geschichte auch in einem Scherenschnittvideo wiedererkannt haben und mit kleinen Unterschieden keine Probleme hatten. Wenn die Schüler ihre Lesekompetenz weiter verbessern können, wagen sie sich vielleicht später einmal an die Buchversion der Brüder Grimm. Es wäre wünschenswert, weitere Märchen und andere literarische Texte in Leichter Sprache zu verfassen, um das Angebot für besonders leseschwache Kinder zu erweitern. Außerdem erleichtern solche Texte den Eltern und Betreuern dieser Kinder die gemeinsame Lektüre mit ihnen. Es würden sich beim Verfassen weiterer Übersetzungen oder Neufassungen in Leichter Sprache sicherlich neue Problemfelder auftun – beispielsweise in Bezug auf das Tempus: In „Die Sterntaler“ vollzieht sich die Geschichte innerhalb eines Tages. Was ist aber, wenn es wie in „Dornröschen“ Zeitsprünge über mehrere Jahre gibt – kann dann trotzdem das ganze Märchen nur mit Verben im Präsens erzählt werden?

Auch der Wortschatz ist und bleibt ein interessanter Untersuchungsgegenstand sowohl in Bezug auf Märchen als auch auf die hier gewählte Adressatengruppe der gehörlosen Kinder. Das antiquierte Vokabular aus den Originalmärchen deckt sich nicht mit dem

begrenzten Wortschatz dieser Zielgruppe. Der Nutzen von Worthäufigkeitslisten für die Lösung dieses Problems scheint vorhanden, aber begrenzt zu sein. Die in dieser Arbeit verwendeten Listen unterschieden sich vor allem in den zugrunde liegenden Korpora. Die Worthäufigkeitslisten, die explizit auch – oder nur – Kindersprache berücksichtigen, wiesen beim Abgleich eine höhere Übereinstimmung sowohl mit der Neufassung als auch mit dem Originalmärchen auf. Die in mehreren der Listen nicht enthaltenen, also voraussichtlich ungeläufigen Wörter erwiesen sich auch bei der Prüfung durch die Kontrollgruppe oft als problematisch. Die Bilder, die aufgrund des Abgleichs zum Text hinzugefügt wurden, waren treffend gewählt und halfen im „Praxistest“ bei der Lektüre – auch wenn es bei der präzisen Zuordnung zum illustrierten Textinhalt noch Verbesserungsbedarf gibt.

Allerdings förderte die praktische Prüfung auch für die Kinder schwierige Wörter zutage, die beim Wortlistenabgleich eher zu den häufigeren Wörtern zählten und deshalb nicht ersetzt oder zeichnerisch dargestellt wurden. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Kontrollgruppe äußerst klein war und ihre Aussagekraft für die gesamte Gruppe der gehörlosen oder frühzeitig stark hörgeschädigten Kinder sehr begrenzt ist. Es wäre interessant zu sehen, ob die Ergebnisse sich verändern oder aber bestätigen, wenn andere Mitglieder der Zielgruppe den neuen Märchentext lesen. Solche weiteren empirischen Untersuchungen könnten auch bei der Beantwortung der Frage helfen, wie umfangreich die Worthäufigkeitsliste ungefähr sein sollte, an der man sich orientiert. Auch in Bezug auf den von gehörlosen Kindern beherrschten Wortschatz wären aktuellere und umfangreichere Studien wünschenswert und könnten für die Wortwahl für Texte in Leichter Sprache von Nutzen sein. Recht deutlich wurde bei der exemplarischen Analyse anhand von „Die Sterntaler“, dass eine Häufigkeitsliste ab 2 000 Wörtern Umfang zu groß gewählt ist. Aber um herauszufinden, ob eher eine 300, 500, 600 oder vielleicht eine 1 000 Wörter umfassende Worthäufigkeitsliste geeignet ist, müsste man größere Kontrollgruppen und weitere Texte in Leichter Sprache haben. Märchen stehen dafür noch ausreichend zur Verfügung, allein rund 200 aus den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm.

9 Quellenverzeichnis

Gedruckte Quellen

AICHELE, Dieter (2005): „Quantitative Linguistik in Deutschland und Österreich“. In: Köhler, R.; Altmann, G.; Piotrovski, R. G. (Hg.), S. 16–22.

ALZHEIMER, Heidrun (2008): „Moral im Kinderbuch des 18. Jahrhunderts. Die Moralische Geschichte als Wegbereiterin des Märchenbooms im 19. Jahrhundert“. In: Beisbart, O.; Kerkhoff-Hader, B. (Hg.), S. 7–28.

AVANESSIAN, Armen; HENNIG, Anke (2012): *Präsens. Poetik eines Tempus.* Zürich: Diaphanes.

BAMBERGER, Richard; VANECEK, Erich (1984): *Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache.* Wien: Jugend und Volk.

BAUMANN-GELDERN-EGMOND, Irene (2000): *Märchen und Behinderung. Ein Beitrag zur Resilienzforschung bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

BEISBART, Ortwin; KERKHOFF-HADER, Bärbel (Hg.) (2008): *Märchen. Geschichte - Psychologie - Medien.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchen-Stiftung Walter Kahn, 7).

BOYES BRAEM, Penny (1995): *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung.* 3., überarb. Aufl. Hamburg: Signum-Verlag (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, 11).

DENECKE, Ludwig (1993): „Märchen verbinden die Völker“. In: Kahn, W.; Röth, D. (Hg.), S. 14–19.

EHRHARDT, Franziska (2010): *Unsere Welt ist visuell. Über die Kultur der Gehörlosigkeit.* Oldenburg: Paulo-Freire-Verlag (Lebenswelten, 4).

GARTEN, Hella-Kristina (1973): *Untersuchungen zur Psychologie der Gehörlosen.* Neuburgweier [etc.]: Schindele (Heidelberger sonderpädagogische Schriften, 8).

GRIESBACH, Rosemarie (1977): *Deutsche Märchen und Sagen. Für Ausländer bearbeitet.* 8. Aufl. Ismaning: Hueber.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm (2009): *Grimms Märchen. Vollständige Ausgabe.* Köln: Anaconda.

GÜNTHER, Klaus-B (2001): „Bedeutung und Erwerb der Schriftsprache für gehörlose und (hochgradig) schwerhörige Kinder“. In: *Hörgeschädigte Kinder* 38 (2), S. 67-71; 74 - 83.

HOFFMANN, Lothar (1975): „Häufigkeitswörterbücher der Subsprachen von Wissenschaft und Technik. Einige Bemerkungen über Prinzipien und Methoden ihrer Erarbeitung“. In: Hoffmann, Lothar (Hg.): *Fachsprachen und Sprachstatistik. Beiträge zur angewandten Sprachwissenschaft.* Berlin: Akademie-Verlag (Sammlung Akademie-Verlag, 41), S. 25–42.

KAHN, Walter; RÖTH, Diether (Hg.) (1993): *Märchen und Märchenforschung in Europa. Ein Handbuch.* Frankfurt am Main: Haag + Herchen.

KELLERMANN, Gudrun (2014): „Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Aus Politik und Zeitgeschichte. Leichte und Einfache Sprache.* Das Parlament 64 (9-11). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 7–10.

KERCHER, Jan (2013): *Verstehen und Verständlichkeit von Politikersprache. Verbale Bedeutungsvermittlung zwischen Politikern und Bürgern.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS (SpringerLink: Bücher).

KING, Cynthia M.; QUIGLEY, Stephen P. (1985): *Reading and deafness.* San Diego, Calif.: College-Hill Press.

KNOCH, Linde (2001): *Praxisbuch Märchen. Verstehen – Deuten – Umsetzen.* Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

KÖHLER, Reinhard (2005): „Gegenstand und Arbeitsweise der Quantitativen Linguistik“. In: Köhler, R.; Altmann, G.; Piotrovski, R. G. (Hg.), S. 1–15.

KÖHLER, Reinhard; ALTMANN, Gabriel; PIOTROVSKI, Rajmund G. (Hg.) (2005): *Quantitative Linguistik. Quantitive Linguistics. Ein internationales Handbuch. An international handbook.* Berlin, New York: W. de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft = Handbooks of linguistics and communication science, 27).

KOLBERT-RAMM, Christa Beate (1994): *Wortfrequenz- und Wortüberlegenheitseffekte im visuell evozierten Potential als Funktion der Wahrnehmungsaufgabe. Eine elektrophysiologische Untersuchung von Sprachverarbeitungsprozessen.* Dissertation. Universität Konstanz, Konstanz.

KRAMMER, Klaudia (2001): *Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener.* Universität Klagenfurt, Klagenfurt. Online verfügbar unter http://www.uni-klu.ac.at/zgh/downloads/krammer.pdf, zuletzt geprüft am 07.01.2014.

KÜHN, Peter (1979): *Der Grundwortschatz. Bestimmung und Systematisierung.* Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 17).

LANGE, Günter (2004): „Einführung in die Märchenforschung und Märchendidaktik“. In: Lange, G. (Hg.), S. 3–32.

LANGE, Günter (Hg.) (2004): *Märchen, Märchenforschung, Märchendidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchen-Stiftung Walter Kahn, 2).

LINDNER, Gerhart (1994): *Entwicklung von Sprechfertigkeiten. Bei gehörlosen, schwerhörigen, stammelnden, geistig behinderten und Spaltkindern.* 2. Aufl. Neuwied: Luchterhand.

LIST, Gudula; LIST, Günther (Hg.) (1990): *Gebärde, Laut und graphisches Zeichen. Schrifterwerb im Problemfeld von Mehrsprachigkeit.* Opladen: Westdt. Verl.

LÜTHI, Max (2004): *Märchen.* Bearbeitet von Heinz Rölleke. 10. Aufl. Stuttgart etc.: J.B. Metzler (Sammlung Metzler, 16).

LÜTHI, Max (2008): *Es war einmal. Vom Wesen des Volksmärchens.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

LUTZ, Christiane (2003): *Eine Zusammenführung von Praxis und Theorie in der Pädagogik. Konkretisiert anhand einer Fallstudie zur Förderung des Schriftsprachgebrauchs eines hörgeschädigten Mädchens unter besonderer Berücksichtigung allgemeiner Erziehungs- und Bildungsaufgaben.* Dissertation. Pädagogische Hochschule, Heidelberg.

MIKK, Jaan (2005): „Text comprehensibility". In: Köhler, R.; Altmann, G.; Piotrovski, R. G. (Hg.), S. 909–920.

NAUMANN, Carl Ludwig (1999): *Orientierungswortschatz. Die wichtigsten Wörter und Regeln für die Rechtschreibung Klasse 1 bis 6.* 4. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz (Werkstattbuch Grundschule).

NEUHAUS, Stefan (2005): *Märchen.* Tübingen u.a.: Francke (UTB, 2693).

PAPASPYROU, Chrissostomos (1990): „Kognition und Schrifterwerb bei Gehörlosigkeit". In: List, G.; List, G. (Hg.), S. 83–98.

PELTZER-KARPF, Annemarie (1994): *Spracherwerb bei hörenden, sehenden, hörgeschädigten, gehörlosen und blinden Kindern.* Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 403).

PÖGE-ALDER, Kathrin (2011): *Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen.* 2. Aufl. Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher).

POPPENDIEKER, Renate (1992): *Freies Schreiben und Gebärden. Voraussetzungen und Bedingungen des Erwerbs von Schreibkompetenz durch gehörlose Kinder.* Hamburg: Signum-Verlag (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, 18).

PRILLWITZ, Siegmund (1982): *Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache mit Bezug auf die Gehörlosenproblematik. Ein Forschungsprojekt mit Sekundäranalysen und empirischen Untersuchungen zur Gehörlosenproblematik.* Stuttgart: W. Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, 130).

REVERMANN, Christoph; GERLINGER, Katrin (2010): *Technologien im Kontext von Behinderung. Bausteine für Teilhabe in Alltag und Beruf.* Berlin: Ed. Sigma (Studien des Büros für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag, 30).

RÖHRICH, Lutz (1993a): „Märchen und Märchenforschung heute". In: Kahn, W.; Röth, D. (Hg.), S. 9–13.

RÖHRICH, Lutz (1993b): „Märchensammlung und Märchenforschung in Deutschland". In: Kahn, W.; Röth, D. (Hg.), S. 35–55.

RÖLLEKE, Heinz (2004): „Die Brüder Grimm als Märchensammler und –bearbeiter". In: Lange, G. (Hg.), S. 33–50.

SCHIKORA, Ute (2010): *Wortschatz und Prosodie bei sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kindern.* Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Münchener Beiträge zur Sonderpädagogik, 29).

WAGNER, Klaus R. (Hg.) (1992): *Kindersprachstatistik.* Essen: Verl. Die Blaue Eule (Kindersprache, 6).

WIENKER-PIEPHO, Sabine (2008): „Wege der Märchenforschung im 21. Jahrhundert? Trends und Tendenzen". In: Beisbart, O.; Kerkhoff-Hader, B. (Hg.), S. 72–89.

WUDTKE, Hubert (1990): „Lesenlernen. Können Gebärden helfen?“ In: List, G.; List, G. (Hg.), S. 100–115.

ZIPES, Jack (2007): *When dreams came true. Classical fairy tales and their tradition.* 2. Aufl. New York: Routledge.

ZITZLSPERGER, Helga (2007): *Märchenhafte Wirklichkeiten. Eine Märchenkunde mit vielen Gestaltungsvorschlägen.* Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik: Praxis).

Internetquellen

BREDE, Kathrin (2009): *Ein weiter Weg für die Gebärdenschrift.* Hg. v. Aktion Mensch. Online verfügbar unter http://www.einfach-fuer-alle.de/artikel/gebaerdenschrift/, zuletzt aktualisiert am 19.11.2009, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

DEUTSCHER GEHÖRLOSEN-BUND E. V.: *Gehörlosigkeit.* Online verfügbar unter http://www.gehoerlosen-bund.de/index.php?option=com_content&view=article&id=1730%3Agehoerlosigkeit&catid=106%3Ahoerbehinderung&Itemid=152&lang=de, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

DEUTSCHER GEHÖRLOSEN-BUND E. V. (2004): *„Barrierefreie Informationstechnik-Verordnung“ (BITV) – Rechtsverordnung zu § 11 Behindertengleichstellungsgesetz. Eine Stellungnahme des Deutschen Gehörlosen-Bundes e. V. (24.03.2004).* Online verfügbar unter http://www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/2004/Stellungnahme%20zu%20BITV.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

DUDEN.DE: *Die häufigsten Wörter in deutschsprachigen Texten.* Hg. v. Bibliographisches Institut GmbH. Online verfügbar unter http://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/die-haeufigsten-woerter-in-deutschsprachigen-texten, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

FORSCHUNGSSTELLE LEICHTE SPRACHE (2014a), Universität Hildesheim: *Was ist Leichte Sprache?* Online verfügbar unter http://www.uni-hildesheim.de/fb3/institute/institut-fuer-uebersetzungswiss-fachkommunikation/forschung/leichtesprache/was-ist-leichte-sprache, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

FORSCHUNGSSTELLE LEICHTE SPRACHE (2014b), Universität Hildesheim: *Weshalb Leichte Sprache?* Online verfügbar unter https://www.uni-hildesheim.de/fb3/institute/institut-fuer-uebersetzungswiss-fachkommunikation/forschung/leichtesprache/leichte-sprache/weshalb-leichte-sprache/, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm (1812/15): *Das arme Mädchen* (Kinder- und Hausmärchen; 2 Bände, Band 1). Online verfügbar unter http://www.zeno.org/Literatur/M/Grimm,+Jacob+und+Wilhelm/M%C3%A4rchen/Kinder-+und+Hausm%C3%A4rchen+%281812-15%29/Erster+Band/83.+Das+arme+M%C3%A4dchen, zuletzt geprüft am 21.05.2014.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm (1977): *Die Sterntaler* (Kinder- und Hausmärchen). Online verfügbar unter http://www.zeno.org/Literatur/M/Grimm,+Jacob+und+Wilhelm/M%C3%A4rchen/Kinder-+und+Hausm%C3%A4rchen/153.+Die+Sterntaler, zuletzt geprüft am 21.05.2014.

HENNIES, Johannes (2008): *Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik.* Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin. Online verfügbar unter http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf, zuletzt geprüft am 26.03.2014.

INSTITUT FÜR DEUTSCHE GEBÄRDENSPRACHE UND KOMMUNIKATION GEHÖRLOSER (2007): *Fachgebärdenlexikon Gesundheit und Pflege. Gehörlosigkeit.* Online verfügbar unter http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/glex/konzepte/l7607.htm, zuletzt aktualisiert am 03.02.2009, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE (IDS): *Ausbau und Pflege der Korpora geschriebener Gegenwartssprache.* Online verfügbar unter http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

KLAR UND DEUTLICH – AGENTUR FÜR EINFACHE SPRACHE: *Leichte Sprache – Einfache Sprache.* Hg. v. Spaß am Lesen Verlag GmbH. Online verfügbar unter http://www.klarunddeutlich.de/cms/website.php?id=/de/index/ed/leichte_sprache-einfache_sprache.htm, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

MENSCH ZUERST – NETZWERK PEOPLE FIRST DEUTSCHLAND E.V.: *Leichte Sprache.* Online verfügbar unter http://www.people1.de/was_halt.html, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

NETZWERK LEICHTE SPRACHE (2013): *Die Regeln für Leichte Sprache.* Online verfügbar unter http://www.leichtesprache.org/downloads/Regeln%20fuer%20Leichte%20Sprache.pdf, zuletzt geprüft am 22.05.2014.

ROBERT KOCH-INSTITUT (2006): „Hörstörungen und Tinnitus“. In: *Gesundheitsberichterstattung des Bundes* (29). Online verfügbar unter http://edoc.rki.de/documents/rki_fv/ren4T3cctjHcA/PDF/20Vo4CXYDBpeQ_41.pdf, zuletzt geprüft am 16.02.2014.

SOZIALVERBAND VDK DEUTSCHLAND E. V.: *Der Schwerbehindertenausweis.* Online verfügbar unter http://www.vdk.de/deutschland/pages/themen/behinderung/9196/der_schwerbehindertenausweis, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

STATISTISCHES BUNDESAMT (DIE GESUNDHEITSBERICHTERSTATTUNG DES BUNDES) (2014): *Hörstörungen.* Wiesbaden. Online verfügbar unter http://www.gbe-bund.de/gbe10/ergebnisse.prc_tab?fid=10434&suchstring=&query_id=&sprache=D&fund_typ=DEF&methode=&vt=&verwandte=1&page_ret=0&seite=1&p_lfd_nr=7&p_news=&p_sprachkz=D&p_uid=gast&p_aid=24305712&hlp_nr=2&p_janein=J, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

TSCHIRNER, Erwin P. (2005): „Korpora, Häufigkeitslisten, Wortschatzerwerb“. In: Heine, A.; Hennig, M.; Tschirner, E. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Fachs.* München: Iudicium, S. 133–149. Online verfügbar unter http://www.itt-leipzig.de/static/literatur/Tschirner_2005_Korpora_Haeufigkeitslisten_Wortschatzerwerb.pdf, zuletzt geprüft am 19.05.2014.

Anhang A – Originalmärchen (Grimm)

Das arme Mädchen.

Es war einmal ein armes, kleines Mädchen, dem war Vater und Mutter gestorben, es hatte kein Haus mehr in dem es wohnen, und kein Bett mehr, in dem es schlafen konnte, und nichts mehr auf der Welt, als die Kleider, die es auf dem Leib trug, und ein Stückchen Brod in der Hand, das ihm ein Mitleidiger geschenkt hatte; es war aber gar fromm und gut. Da ging es hinaus, und unterwegs begegnete ihm ein armer Mann, der bat es so sehr um etwas zu essen, da gab es ihm das Stück Brod; dann ging es weiter, da kam ein Kind, und sagte: „es friert mich so an meinem Kopf, schenk mir doch etwas, das ich darum binde," da thät es seine Mütze ab und gab sie dem Kind. Und als es noch ein bischen gegangen war, da kam wieder ein Kind, und hatte kein Leibchen an, da gab es ihm seins; und noch weiter, da bat eins um ein Röcklein, das gab es auch von sich hin, endlich kam es in Wald, und es war schon dunkel geworden, da kam noch eins und bat um ein Hemdlein, und das fromme Mädchen dachte: es ist dunkele Nacht, da kannst du wohl dein Hemd weggeben, und gab es hin. Da fielen auf einmal die Sterne vom Himmel und waren lauter harte, blanke Thaler, und ob es gleich sein Hemdlein weggegeben, hatte es doch eins an, aber vom allerfeinsten Linnen, da sammelte es sich die Thaler hinein und ward reich für sein Lebtag.

Die Sterntaler.

Es war einmal ein kleines Mädchen, dem war Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, daß es kein Kämmerchen mehr hatte, darin zu wohnen, und kein Bettchen mehr, darin zu schlafen, und endlich gar nichts mehr als die Kleider auf dem Leib und ein Stückchen Brot in der Hand, das ihm ein mitleidiges Herz geschenkt hatte. Es war aber gut und fromm. Und weil es so von aller Welt verlassen war, ging es im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus ins Feld. Da begegnete ihm ein armer Mann, der sprach „ach, gib mir etwas zu essen, ich bin so hungerig." Es reichte ihm das ganze Stückchen Brot und sagte „Gott segne dirs," und ging weiter. Da kam ein Kind, das jammerte und sprach „es friert mich so an meinem Kopfe, schenk mir etwas, womit ich ihn bedecken kann." Da tat es seine Mütze ab und gab sie ihm. Und als es noch eine Weile gegangen war, kam wieder ein Kind und hatte kein Leibchen und fror: da gab es ihm seins; und noch weiter, da bat eins um ein Röcklein, das gab es auch von sich hin. Endlich gelangte es in einen Wald, und es war schon dunkel geworden, da kam noch eins und bat um ein Hemdlein, und das fromme Mädchen dachte „es ist dunkle Nacht, da sieht dich niemand, du kannst wohl dein Hemd weggeben," und zog das Hemd ab und gab es auch noch hin. Und wie es so stand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel, und waren lauter harte blanke Taler: und ob es gleich sein Hemdlein weggegeben, so hatte es ein neues an, und das war vom allerfeinsten Linnen. Da sammelte es sich die Taler hinein und war reich für sein Lebtag.

Anhang B – „Die Sterntaler“ (Neufassung in Leichter Sprache)

Die Stern·taler

Dieses Märchen heißt: Die Stern·taler.
Ein Märchen ist eine alte Geschichte.
Diese Geschichte geht so:

Stella ist ein kleines Mädchen.
Stella hat **keine** Eltern mehr.
Der Vater und die Mutter von Stella sind gestorben.

Es ist Winter.
Stella hat **kein** Zuhause.
Und **kein** Bett.

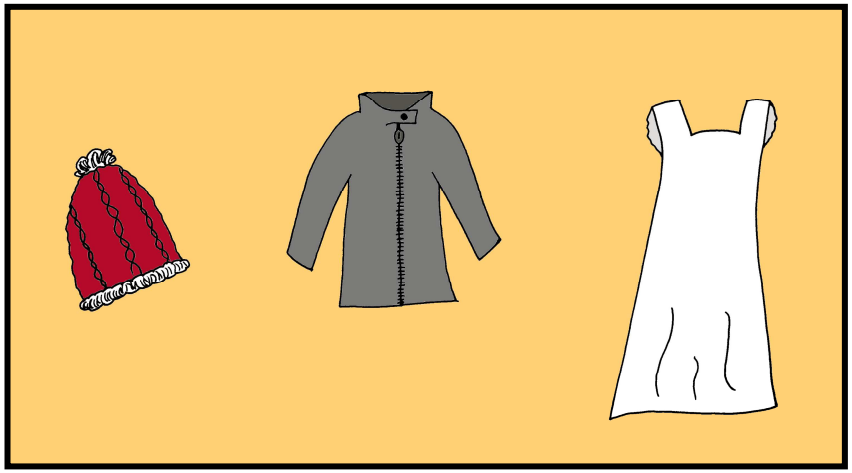
Stella hat wenig Kleidung.

Stella hat nur drei Sachen:

Stella hat eine Mütze.

Und eine Jacke.

Und ein Kleid.



Stella hat **kein** Essen.

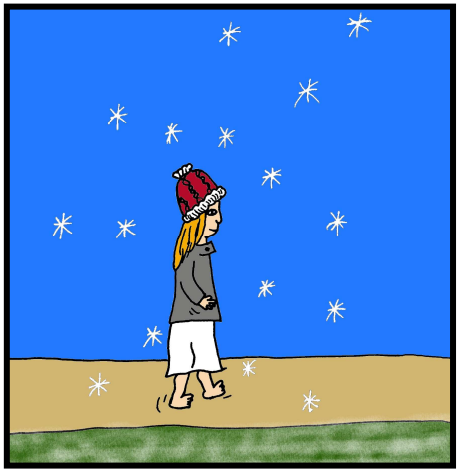
Ein Mann schenkt Stella ein Brot.

Stella ist arm und allein.

Aber Stella ist nett.

Stella hilft gerne anderen Menschen.

Stella macht einen Spaziergang.



Stella trifft einen armen Mann.

Der Mann sagt:

Ich habe großen Hunger.

Hast du Essen für mich?

Stella gibt dem Mann das Brot.

Stella trifft einen Jungen.

Der Junge sagt:

Ich habe kalte Ohren.

Hilfst du mir?

Stella schenkt dem Jungen die Mütze.

Stella trifft ein Mädchen.

Das Mädchen zittert.

Das Mädchen sagt:

Mir ist kalt.

Stella schenkt dem Mädchen die Jacke.

Es ist jetzt Abend.

Stella trifft ein Mädchen in einem Wald.

Das Mädchen hat **keine** Kleidung.

Stella denkt:

> Das arme Mädchen!
>
> Ich gebe dem Mädchen mein Kleid.
>
> Es ist dunkel.
>
> Niemand sieht mich ohne Kleidung.

Stella schenkt dem Mädchen das Kleid.

Stella hat jetzt nichts mehr.

Kein Essen.

Und **keine** Kleidung.

Stella schaut nach oben.

Am Himmel sind viele Sterne.

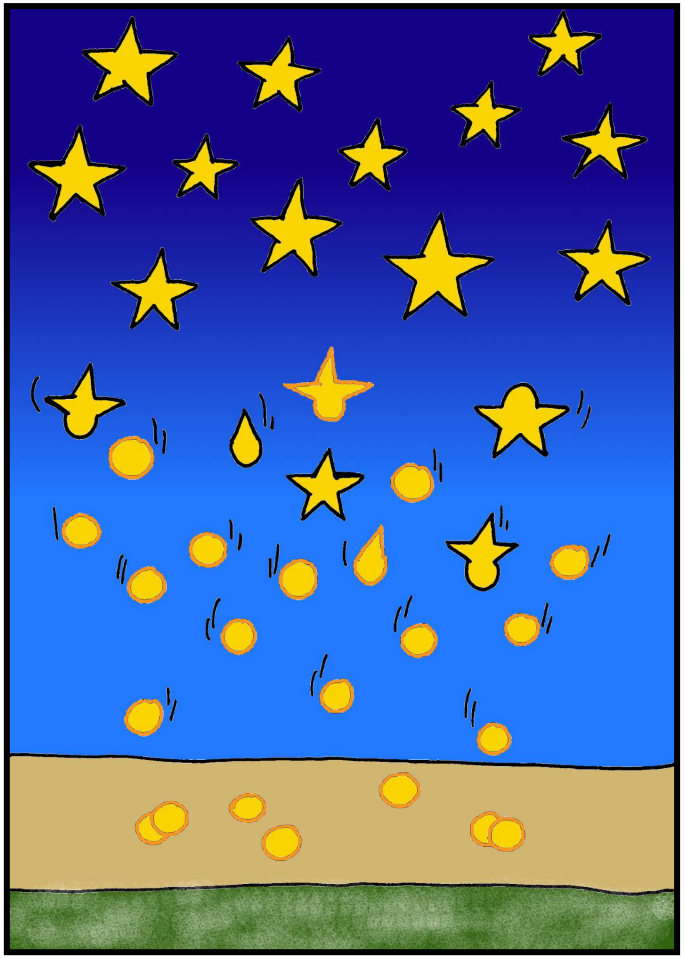
Die Sterne fallen plötzlich vom Himmel.
Die Sterne sind jetzt Taler: Stern·taler.

Ein Kleid fällt auch vom Himmel.
Das Kleid fällt auf Stella.
Das Kleid ist sehr schön.

Stella fängt mit dem Kleid die Stern·taler.
Stella fängt viele Stern·taler.

Stella kann mit den Talern Kleidung kaufen.
Und Essen kaufen.
Stella ist jetzt **nicht** mehr arm.

Das ist das Ende von der Geschichte.



Anhang C – Grundformenliste „Die Sterntaler“ (Grimm)

(sortiert nach Auftretenshäufigkeit im Text)

Grundform	Anzahl	Grundform	Anzahl	Grundform	Anzahl
und	26	Mädchen	2	Leib	1
es	22	nichts	2	Leibchen	1
sein	16	schenken	2	lieb	1
ein	11	sich	2	Linnen	1
da	8	sprechen	2	Mann	1
das	8	Stück	2	mein	1
haben	6	Taler	2	mitleidig	1
so	6	um	2	Mutter	1
er	5	weggeben	2	Mütze	1
geben	5	weiter	2	Nacht	1
ich	5	aber	1	neu	1
der	4	ach	1	niemand	1
Hemd	4	alle	1	ob	1
in	4	bedecken	1	reich	1
mehr	4	begegnen	1	reichen	1
noch	4	Bett	1	Rock	1
von	4	blank	1	sagen	1
an	3	dass	1	sammeln	1
auf	3	dein	1	schlafen	1
die	3	denken	1	schon	1
du	3	essen	1	segnen	1
gehen	3	fallen	1	sehen	1
kein	3	fein	1	sie	1
kommen	3	Feld	1	stehen	1
zu	3	für	1	sterben	1
als	2	ganz	1	Stern	1
arm	2	gelangen	1	Sterntaler	1
auch	2	gleich	1	tun	1
bitten	2	gut	1	Vater	1
Brot	2	Hand	1	verlassen	1
darin	2	hart	1	Vertrauen	1
dunkel	2	Herz	1	Wald	1
einmal	2	Himmel	1	weil	1
eins	2	hinaus	1	Weile	1
endlich	2	hinein	1	Welt	1
etwas	2	hungrig	1	werden	1
frieren	2	jammern	1	wie	1
fromm	2	Kammer	1	wieder	1
gar	2	Kleid	1	wohl	1
Gott	2	klein	1	wohnen	1
hin	2	Kopf	1	womit	1
Kind	2	lauter	1	ziehen	1
können	2	Lebtag	1		

Anhang D – Grundformenliste „Die Sterntaler“ (Neufassung)

(sortiert nach Auftretenshäufigkeit im Text)

Grundform	Anzahl	Grundform	Anzahl	Grundform	Anzahl
Stella	29	Abend	1	so	1
ein	15	aber	1	Spaziergang	1
das	14	allein	1	sterben	1
sein	14	alt	1	Vater	1
haben	11	an	1	Wald	1
Mädchen	10	andere	1	wenig	1
die	8	auch	1	Winter	1
ich	7	auf	1	zittern	1
kein	7	Bett	1	Zuhause	1
Kleid	7	denken	1		
und	7	drei	1		
Kleidung	5	dunkel	1		
arm	4	Eltern	1		
Essen	4	Ende	1		
jetzt	4	für	1		
Mann	4	gehen	1		
schenken	4	gerne	1		
Sterntaler	4	groß	1		
treffen	4	heißen	1		
von	4	Hunger	1		
es	3	in	1		
fallen	3	klein	1		
Himmel	3	können	1		
Junge	3	machen	1		
Märchen	3	mein	1		
mehr	3	Mensch	1		
sagen	3	Mutter	1		
Stern	3	nach	1		
Brot	2	nett	1		
dies	2	nicht	1		
du	2	nichts	1		
fangen	2	niemand	1		
geben	2	nur	1		
Geschichte	2	oben	1		
helfen	2	ohne	1		
Jacke	2	Ohr	1		
kalt	2	plötzlich	1		
kaufen	2	Sache	1		
mit	2	schauen	1		
Mütze	2	schön	1		
Taler	2	sehen	1		
viele	2	sehr	1		

Anhang E – Nicht in Häufigkeitslisten enthaltene Grundformen (Grimm)

IDS 300	IDS 1000	B/V 300	B/V 500	B/V 1000	B/V 2000	Naumann 614
ach	ach	ach	ach	ach		ach
arm	arm	arm				arm
bedecken	bedecken	bedecken	bedecken	bedecken	bedecken	bedecken
begegnen	begegnen	begegnen	begegnen	begegnen		begegnen
Bett	Bett					
bitten		bitten	bitten			bitten
blank	blank	blank	blank	blank	blank	blank
Brot	Brot	Brot	Brot			
darin						
das	das					das
dein	dein	dein				dein
		denken				
die	die					die
du						
dunkel	dunkel	dunkel	dunkel			dunkel
eins	eins	eins	eins	eins		eins
endlich						
essen	essen					
fallen						
fein	fein	fein	fein	fein		fein
Feld	Feld	Feld	Feld			Feld
frieren	frieren	frieren	frieren	frieren	frieren	frieren
fromm	fromm	fromm	fromm	fromm	fromm	fromm
ganz	ganz	ganz	ganz	ganz	ganz	ganz
		gar				
gelangen		gelangen	gelangen	gelangen		gelangen
Gott		Gott	Gott			
hart		hart				hart
Hemd	Hemd	Hemd	Hemd	Hemd	Hemd	Hemd
Herz		Herz	Herz			Herz
Himmel	Himmel	Himmel				Himmel
hin						
hinaus	hinaus	hinaus				hinaus
hinein	hinein					hinein
hungrig	hungrig	hungrig	hungrig	hungrig		hungrig
jammern	jammern	jammern	jammern	jammern	jammern	jammern
Kammer	Kammer	Kammer	Kammer	Kammer		Kammer
Kleid	Kleid	Kleid	Kleid	Kleid	Kleid	
Kopf		Kopf	Kopf			
lauter	lauter	lauter	lauter	lauter	lauter	lauter
Lebtag	Lebtag	Lebtag	Lebtag	Lebtag	Lebtag	Lebtag
Leib	Leib	Leib	Leib	Leib	Leib	Leib
Leibchen	Leibchen	Leibchen	Leibchen	Leibchen	Leibchen	Leibchen
lieb		lieb	lieb			
Linnen	Linnen	Linnen	Linnen	Linnen	Linnen	Linnen
Mädchen						
mitleidig	mitleidig	mitleidig	mitleidig	mitleidig	mitleidig	mitleidig
Mutter						
Mütze	Mütze	Mütze	Mütze	Mütze		
Nacht						
niemand						niemand
ob	ob	ob	ob	ob	ob	ob
reich						reich
reichen	reichen	reichen	reichen	reichen		reichen
Rock	Rock	Rock	Rock	Rock	Rock	Rock

IDS 300	IDS 1000	B/V 300	B/V 500	B/V 1000	B/V 2000	Naumann 614
sammeln	sammeln	sammeln	sammeln			sammeln
schenken	schenken					schenken
schlafen	schlafen					
segnen	segnen	segnen	segnen	segnen	segnen	segnen
sein	sein	sein	sein	sein	sein	sein
sich	sich	sich				
		sprechen				
sterben		sterben				
Stern	Stern	Stern	Stern	Stern	Stern	Stern
Sterntaler	Sterntaler	Sterntaler	Sterntaler	Sterntaler	Sterntaler	Sterntaler
Stück		Stück				
Taler	Taler	Taler	Taler	Taler	Taler	Taler
		tun				
Vater						
verlassen		verlassen	verlassen	verlassen		verlassen
Vertrauen	Vertrauen	Vertrauen	Vertrauen	Vertrauen	Vertrauen	Vertrauen
Wald	Wald					
weggeben	weggeben	weggeben	weggeben	weggeben	weggeben	weggeben
Weile	Weile	Weile	Weile	Weile	Weile	
weiter	weiter	weiter	weiter	weiter	weiter	
		Welt				
		wohl	wohl	wohl		
wohnen	wohnen	wohnen				
womit	womit	womit	womit	womit	womit	womit
ziehen		ziehen	ziehen			
zu	zu	zu	zu	zu	zu	zu
= 75 Wörter	**= 53 Wörter**	**= 62 Wörter**	**= 48 Wörter**	**= 38 Wörter**	**= 27 Wörter**	**= 49 Wörter**

IDS: Institut für Deutsche Sprache Mannheim, basierend auf der *Grundformliste* (2007)
B/V: Bamberger/Vanecek, Wortlisten aus *Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben* (1984)
Naumann: Naumann, 614 „extrem häufige“ Grundformen aus d. *Orientierungswortschatz* (1999)

(Gelbe und grüne Markierung zur Hervorhebung von Listen gleichen Umfangs)

Anzahl der Listen, in denen das jeweilige Wort (insgesamt 81) nicht enthalten ist:

bedecken	7
blank	7
frieren	7
fromm	7
ganz	7
ob	7
Rock	7
Stern	7
Sterntaler	7
Vertrauen	7
womit	7
Hemd	7
jammern	7
lauter	7
Lebtag	7
Leib	7
Leibchen	7
Linnen	7
mitleidig	7
segnen	7
sein*	7

Taler	7
weggeben	7
zu	7
ach	6
begegnen	6
eins	6
fein	6
reichen	6
weiter	6
hungrig	6
Kammer	6
Kleid	6
Weile	6
dunkel	5
Feld	5
sammeln	5
verlassen	5
gelangen	5
Mütze	5
arm	4
bitten	4

Brot	4
dein	4
Herz	4
Himmel	4
hinaus	4
das	3
die	3
ziehen	3
Gott	3
hart	3
hinein	3
Kopf	3
lieb	3
schenken	3
sich	3
wohl	3
wohnen	3
Bett	2
essen	2
niemand	2
reich	2

Wald	2
schlafen	2
sterben	2
Stück	2
darin	1
denken	1
du	1
endlich	1
fallen	1
sprechen	1
tun	1
Welt	1
gar	1
hin	1
Mädchen	1
Mutter	1
Nacht	1
Vater	1

Bedeutung der farblichen Markierung der Inhaltswörter:

- Substantiv
- Verb
- Adjektiv

*: Die Grundform „sein“ kann nicht eindeutig zugeordnet werden, da es sich sowohl um ein Possessivpronomen als auch um einen Infinitiv handeln kann.

Anhang F – Nicht in Häufigkeitslisten enthaltene Grundformen (Neufassung)

IDS 300	IDS 1000	B/V 300	B/V 500	B/V 1000	B/V 2000	Naumann 614
Abend						
		alt				
arm	arm	arm				arm
Bett	Bett					
Brot	Brot	Brot	Brot			
das	das					das
		denken				
die	die					die
du						
dunkel	dunkel	dunkel	dunkel			dunkel
Eltern						
Essen	Essen	Essen	Essen	Essen	Essen	
fallen						
fangen	fangen					
gerne	gerne					
helfen		helfen				
Himmel	Himmel	Himmel				Himmel
Hunger	Hunger	Hunger	Hunger			
Jacke	Jacke	Jacke	Jacke	Jacke	Jacke	Jacke
Junge						
kalt	kalt	kalt	kalt			kalt
kaufen		kaufen				
Kleid	Kleid	Kleid	Kleid	Kleid	Kleid	
Kleidung	Kleidung	Kleidung	Kleidung	Kleidung		Kleidung
Mädchen						
Märchen	Märchen	Märchen	Märchen	Märchen		Märchen
Mutter						
Mütze	Mütze	Mütze	Mütze	Mütze		
nach	nach	nach	nach	nach	nach	nach
nett	nett	nett	nett			
niemand						niemand
oben		oben	oben			
		ohne	ohne			
Ohr	Ohr	Ohr	Ohr	Ohr		
plötzlich						
Sache						
schauen	schauen	schauen				schauen
schenken	schenken					schenken
sein	sein	sein	sein	sein	sein	sein
Spaziergang	Spaziergang	Spaziergang	Spaziergang	Spaziergang		Spaziergang
Stella	Stella	Stella	Stella	Stella	Stella	Stella
sterben		sterben				
Stern	Stern	Stern	Stern	Stern	Stern	Stern
Sterntaler	Sterntaler	Sterntaler	Sterntaler	Sterntaler	Sterntaler	Sterntaler
Taler	Taler	Taler	Taler	Taler	Taler	Taler
		treffen	treffen			
Vater						
viele	viele	viele	viele	viele	viele	viele
Wald	Wald					
wenig	wenig	wenig	wenig	wenig	wenig	wenig
Winter	Winter	Winter	Winter			
zittern	zittern	zittern	zittern	zittern	zittern	zittern
Zuhause	Zuhause	Zuhause	Zuhause	Zuhause	Zuhause	Zuhause
= 49 Wörter	**= 34 Wörter**	**= 35 Wörter**	**= 27 Wörter**	**= 18 Wörter**	**= 13 Wörter**	**= 23 Wörter**

IDS: Institut für Deutsche Sprache Mannheim, basierend auf der *Grundformliste* (2007)
B/V: Bamberger/Vanecek, Wortlisten aus *Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben* (1984)
Naumann: Naumann, 614 „extrem häufige“ Grundformen aus d. *Orientierungswortschatz* (1999)

(Gelbe und grüne Markierung zur Hervorhebung von Listen gleichen Umfangs)

Anzahl der Listen, in denen das jeweilige Wort (insgesamt 53) nicht enthalten ist:

Jacke	7
nach	7
sein*	7
Stella	7
Stern	7
Sterntaler	7
Taler	7
viele	7
wenig	7
zittern	7
Zuhause	7
Essen	6
Kleid	6
Kleidung	6
Märchen	6
Spaziergang	6
dunkel	5
kalt	5
Mütze	5
Ohr	5
arm	4
Brot	4
Himmel	4
Hunger	4
nett	4
schauen	4
Winter	4

das	3
die	3
oben	3
schenken	3
Bett	2
fangen	2
gerne	2
helfen	2
kaufen	2
niemand	2
ohne	2
sterben	2
treffen	2
Wald	2
Abend	1
alt	1
denken	1
du	1
Eltern	1
fallen	1
Junge	1
Mädchen	1
Mutter	1
plötzlich	1
Sache	1
Vater	1

Bedeutung der farblichen Markierung der Inhaltswörter:

- Substantiv
- Verb
- Adjektiv

*: Die Grundform „sein“ kann nicht eindeutig zugeordnet werden, da es sich sowohl um ein Possessivpronomen als auch um einen Infinitiv handeln kann.

Anhang G – Anteil der in Häufigkeitslisten enthaltenen Grundformen im Vergleich

(in absoluten Zahlen und in Prozent)

	IDS 300	IDS 1000	B/V 300	B/V 500	B/V 1000	B/V 2000	Naumann 614
„Die Sterntaler“ Grimm (128 verschied. Grundformen)	53 (41,41 %)	75 (58,59 %)	66 (51,56 %)	80 (62,50 %)	90 (70,31 %)	101 (78,91 %)	79 (61,72 %)
„Die Sterntaler“ Neufassung (93 verschied. Grundformen)	44 (47,31 %)	59 (63,44 %)	58 (62,37 %)	66 (70,97 %)	75 (80,65 %)	80 (86,02 %)	70 (75,27 %)
Steigerung des Anteils häufiger Grundformen in Prozent	*5,90*	*4,85*	*10,81*	*8,47*	*10,34*	*7,11*	*13,55*

IDS: Institut für Deutsche Sprache Mannheim, basierend auf der *Grundformliste* (2007)
B/V: Bamberger/Vanecek, Wortlisten aus *Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben* (1984)
Naumann: Naumann, 614 „extrem häufige“ Grundformen aus dem *Orientierungswortschatz* (1999)

(Gelbe und grüne Markierung zur Hervorhebung von Listen gleichen Umfangs)

Anhang H – *TextLab*-Analyse zu „Die Sterntaler“ (Grimm)

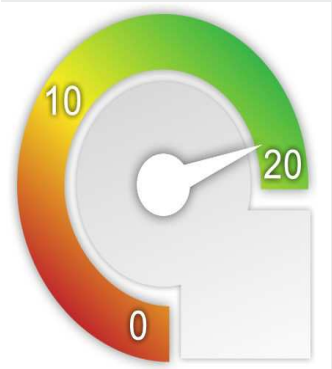
TextLab
MESSBAR BESSER

TextLab Report

Benchmark: Uni HI Leichte Sprache **23.05.2014**

BENCHMARK

HOHENHEIMER VERSTÄNDLICHKEITSINDEX



ZIELWERT	**18**
ERREICHTER WERT	**17,74**
BEWERTUNGSSKALA	**0 - 20**

Der Hohenheimer Verständlichkeitsindex bewertet die Verständlichkeit von Texten auf einer Skala von 0 bis 20. Der Wert 0 entspricht der Bewertung „überhaupt nicht verständlich“, der Wert 20 entspricht der Bewertung „sehr leicht verständlich“. Zum Vergleich: Artikel der BILD-Zeitung erreichen Werte von 16 bis 18 Punkten. Wissenschaftliche Dissertationen erreichen Werte von 0 bis 4 Punkten.

STATISTIK

ANZAHL DER SÄTZE	**18**
ANZAHL DER WÖRTER	**297**
ANZAHL BUCHSTABEN U. ZAHLEN	**1223**

DIE 3 HÄUFIGSTEN WÖRTER

geben (5)
noch (4)
mehr (4)

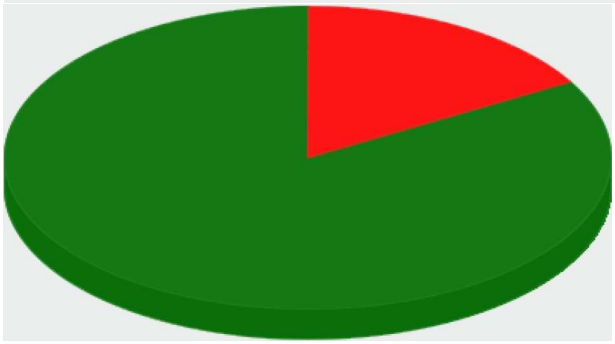
DAS LÄNGSTE WORT IM DOKUMENT

allerfeinsten (13)

LÄNGSTER SATZ IM DOKUMENT (59 WÖRTER)

Es war einmal ein kleines Mädchen, dem war Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, daß es kein Kämmerchen mehr hatte, darin zu wohnen, und kein Bettchen mehr hatte, darin zu schlafen, und endlich gar nichts mehr als die Kleider auf dem Leib und ein Stückchen Brot in der Hand, das ihm ein mitleidiges Herz geschenkt hatte.

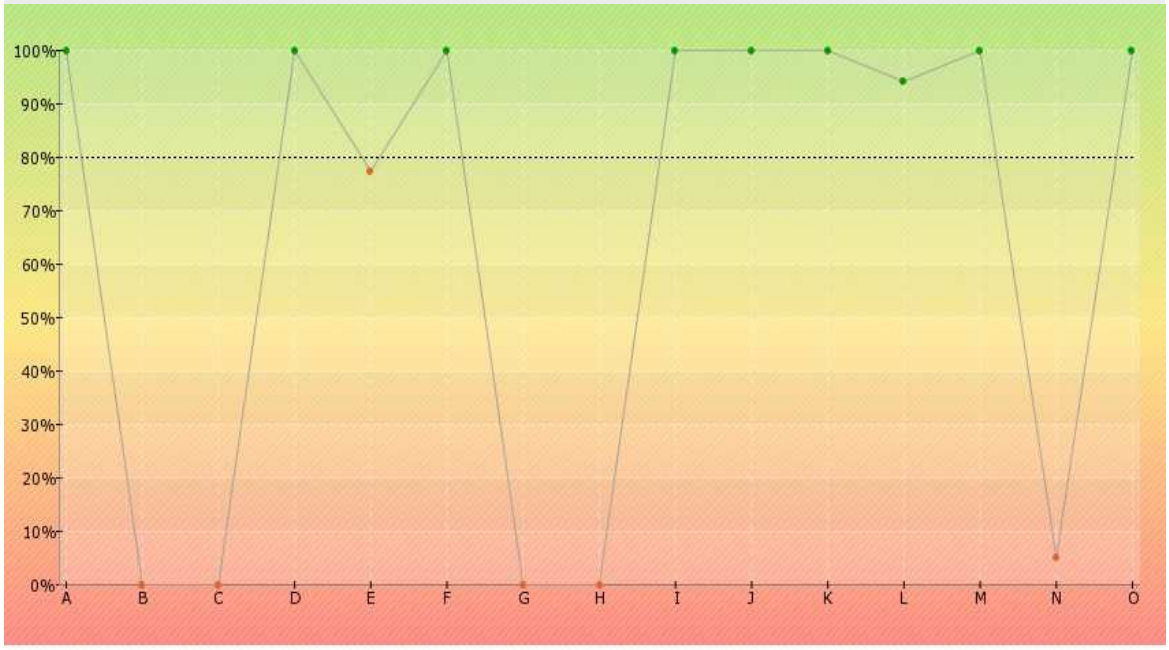
ERGEBNIS DER SENTIMENT-ANALYSE



Sentimente insg: 6
- **neg. Sentimente: 1**
- **pos. Sentimente : 5**

ERGEBNIS DER TEXTANALYSE				
Analysekriterien	**Zielwerte**	**Erreichter Wert**	**Bewertung**	
Hohenheimer Index	**18**	**17,74**	Bewertungsskala: 10 - 20 Je höher, desto leichter.	
G-Smog neu	**6**	**3**	Bewertungsskala: 10 - 5 Je höher, desto schwieriger.	
Vierte Wiener Sachtextformel	**7**	**4,07**	Bewertungsskala: 11 - 6 Je höher, desto schwieriger.	
Lix	**44**	**27,61**	Bewertungsskala: 60 - 40 Je höher, desto schwieriger.	
Satzteillänge (in Wörtern)	**10**	**6,46**	Bewertungsskala: 30 - 5 Je höher, desto schwieriger.	
Wortlänge (in Buchstaben)	**6**	**4,12**	Bewertungsskala: 6,80 - 5,80 Je höher, desto schwieriger.	
Satzlänge (in Wörtern)	**9**	**16,50**	Bewertungsskala: 17 - 7 Je höher, desto schwieriger.	
Wörter mit mehr als 16 Buchstaben	**2 %**	**0 %**	Bewertungsskala: 10 - 0 Je höher, desto schwieriger.	
Sätze mit mehr als 2 Informationseinheiten	**10 %**	**55,56 %**	Bewertungsskala: 30 - 5 Je höher, desto schwieriger.	
Sätze mit mehr als 20 Wörtern	**0 %**	**22,22 %**	Bewertungsskala: 10 - 0 Je höher, desto schwieriger.	
Sätze mit mehr als 2 Satzteilen	**0 %**	**44,44 %**	Bewertungsskala: 10 - 0 Je höher, desto schwieriger.	
Abstrakte Substantive	**3 %**	**0 %**	Bewertungsskala: 7 - 2 Je höher, desto schwieriger.	
Sätze im Passiv	**5 %**	**0 %**	Bewertungsskala: 13 - 3 Je höher, desto schwieriger.	

ERGEBNIS DER TEXTANALYSE ALS DIAGRAMM



A: Wörter mit mehr als 16 Buchstaben
B: Sätze mit mehr als 2 Informationseinheiten
C: Länge des längsten Satzes (in Wörtern)
D: Länge des längsten Wortes (in Buchstaben)
E: Hohenheimer Index
F: G-Smog neu
G: Sätze mit mehr als 20 Wörtern
H: Sätze mit mehr als 2 Satzteilen
I: Abstrakte Substantive
J: Vierte Wiener Sachtextformel
K: Lix
L: Satzteillänge (in Wörtern)
M: Wortlänge (in Buchstaben)
N: Satzlänge (in Wörtern)
O: Sätze im Passiv

Anhang I – *TextLab*-Analyse zu „Die Sterntaler“ (Neufassung)

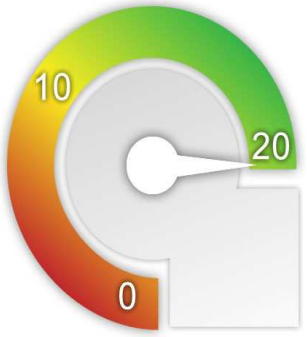
TextLab
MESSBAR BESSER

TextLab Report

Benchmark: Uni HI Leichte Sprache **23.05.2014**

BENCHMARK

HOHENHEIMER VERSTÄNDLICHKEITSINDEX



ZIELWERT	**18**
ERREICHTER WERT	**20**
BEWERTUNGSSKALA	**0 - 20**

Der Hohenheimer Verständlichkeitsindex bewertet die Verständlichkeit von Texten auf einer Skala von 0 bis 20. Der Wert 0 entspricht der Bewertung „überhaupt nicht verständlich“, der Wert 20 entspricht der Bewertung „sehr leicht verständlich“. Zum Vergleich: Artikel der BILD-Zeitung erreichen Werte von 16 bis 18 Punkten. Wissenschaftliche Dissertationen erreichen Werte von 0 bis 4 Punkten.

STATISTIK

ANZAHL DER SÄTZE	**58**
ANZAHL DER WÖRTER	**276**
ANZAHL BUCHSTABEN U. ZAHLEN	**1315**

DIE 3 HÄUFIGSTEN WÖRTER

Stella (29)
Mädchen (10)
Kleid (7)

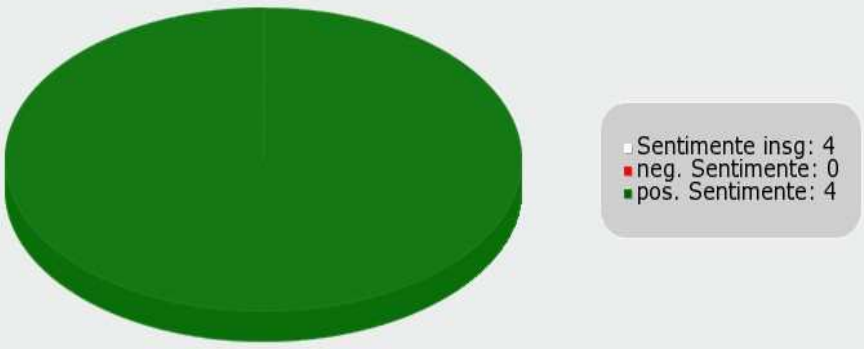
DAS LÄNGSTE WORT IM DOKUMENT

Spaziergang (11)

LÄNGSTER SATZ IM DOKUMENT (9 WÖRTER)

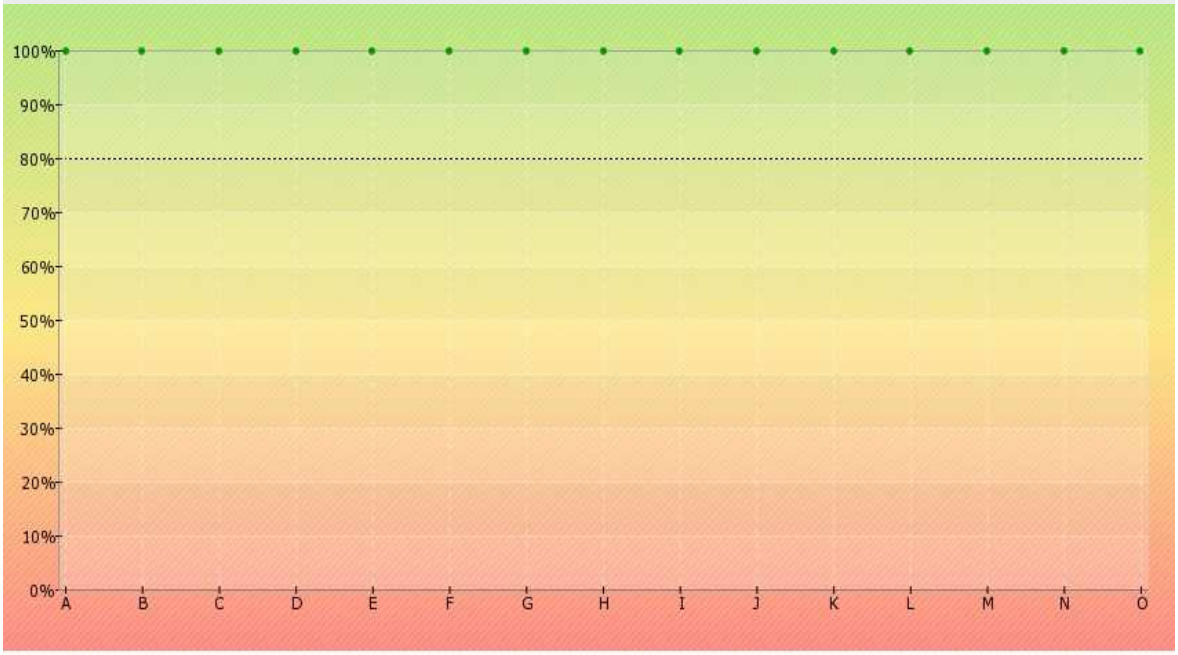
Der Vater und die Mutter von Stella sind gestorben.

ERGEBNIS DER SENTIMENT-ANALYSE



ERGEBNIS DER TEXTANALYSE				
Analysekriterien	**Zielwerte**	**Erreichter Wert**	**Bewertung**	
Hohenheimer Index	**18**	**20**	Bewertungsskala: 10 - 20 Je höher, desto leichter.	
G-Smog neu	**6**	**0,27**	Bewertungsskala: 10 - 5 Je höher, desto schwieriger.	
Vierte Wiener Sachtextformel	**7**	**0,56**	Bewertungsskala: 11 - 6 Je höher, desto schwieriger.	
Lix	**44**	**17,80**	Bewertungsskala: 60 - 40 Je höher, desto schwieriger.	
Satzteillänge (in Wörtern)	**10**	**4,60**	Bewertungsskala: 30 - 5 Je höher, desto schwieriger.	
Wortlänge (in Buchstaben)	**6**	**4,76**	Bewertungsskala: 6,80 - 5,80 Je höher, desto schwieriger.	
Satzlänge (in Wörtern)	**9**	**4,76**	Bewertungsskala: 17 - 7 Je höher, desto schwieriger.	
Wörter mit mehr als 16 Buchstaben	**2 %**	**0 %**	Bewertungsskala: 10 - 0 Je höher, desto schwieriger.	
Sätze mit mehr als 2 Informationseinheiten	**10 %**	**0 %**	Bewertungsskala: 30 - 5 Je höher, desto schwieriger.	
Sätze mit mehr als 20 Wörtern	**0 %**	**0 %**	Bewertungsskala: 10 - 0 Je höher, desto schwieriger.	
Sätze mit mehr als 2 Satzteilen	**0 %**	**0 %**	Bewertungsskala: 10 - 0 Je höher, desto schwieriger.	
Abstrakte Substantive	**3 %**	**1,81 %**	Bewertungsskala: 7 - 2 Je höher, desto schwieriger.	
Sätze im Passiv	**5 %**	**0 %**	Bewertungsskala: 13 - 3 Je höher, desto schwieriger.	

ERGEBNIS DER TEXTANALYSE ALS DIAGRAMM



A: Wörter mit mehr als 16 Buchstaben
B: Sätze mit mehr als 2 Informationseinheiten
C: Länge des längsten Satzes (in Wörtern)
D: Länge des längsten Wortes (in Buchstaben)
E: Hohenheimer Index
F: G-Smog neu
G: Sätze mit mehr als 20 Wörtern
H: Sätze mit mehr als 2 Satzteilen
I: Abstrakte Substantive
J: Vierte Wiener Sachtextformel
K: Lix
L: Satzteillänge (in Wörtern)
M: Wortlänge (in Buchstaben)
N: Satzlänge (in Wörtern)
O: Sätze im Passiv

Eidesstattliche Erklärung über das selbstständige Verfassen der Masterarbeit mit dem Titel „Grimms Märchen in Leichter Sprache“

Ich versichere hiermit, dass ich die vorstehende Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Die Stellen der Masterarbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem einzelnen Fall durch die Angabe der Quelle bzw. der Herkunft, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet und anderen elektronischen Text- und Datensammlungen und dergleichen.

Die eingereichte Arbeit ist nicht anderweitig als Prüfungsleistung verwendet worden oder in deutscher oder in einer anderen Sprache als Veröffentlichung erschienen. Mir ist bewusst, dass wahrheitswidrige Angaben als Täuschung behandelt werden.

Hildesheim, 28.05.2014

_____

Sylvia Beckers